

كيف تصمم
قوائم إرشادات التقويم الذاتي
وكيف تستخدمها في التقويم التكويني ومنح الدرجات

تأليف: سوزان م. بروكهارت

ترجمه بتكليف من
مكتب التربية العربي لدول الخليج
د. معتصم يوسف مصطفى



كيف تصمم قوائم إرشادات التقويم الذاتي

وكيف تستخدمها في التقويم التكويني ومنح الدرجات

تأليف

سوزان م. بروكهارت

Susan M. Brookhart

ترجمه بتكليف من

مكتب التربية العربي لدول الخليج

د. معتصم يوسف مصطفى

الناشر

مكتب التربية العربي لدول الخليج

الرياض ١٤٣٦هـ / ٢٠١٥م

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر:
مكتب التربية العربي لدول الخليج
مصطفى ، معتصم يوسف
كيف تصمم قوائم إرشادات التقويم الذاتي وكيف تستخدمها في التقويم التكويني ومنح الدرجات / معتصم يوسف مصطفى - الرياض، ١٤٣٥هـ
٢٤٠ص، ١٧ × ٢٤سم
ردمك: ٦-٠٧٠-١٥-٩٩٦٠
١-الاختبارات والمقاييس التربوية . أ. العنوان.
ديوي ٣٧١،٢٦ ١٤٣٥/٩١٠٠

رقم الإيداع: ١٤٣٥/٩١٠٠
ردمك: ٦-٠٧٠-١٥-٩٩٦٠

الناشر

مكتب التربية العربي لدول الخليج
ص. ب (٩٤٦٩٣) – الرياض (١١٦١٤)
تليفون: ٠٠٩٦٦١١٤٨٠٠٥٥٥
فاكس ٠٠٩٦٦١١٤٨٠٢٨٣٩
www.abegs.org
E-mail: abegs@abegs.org
المملكة العربية السعودية


بسم الله الرحمن الرحيم


محمد خطاب

This is an Arabic translation for the English 2013 edition of
HOW TO CREATE AND USE RUBRICS
For Formative Assessment and Grading

By: Susan M. Brookhart

******

******

Publisher and Distributor of the English version of this book:
Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)
1703 N. Beauregard St. * Alexandria, VA 22311-1714 USA
Tel: 800-933-2723 or 703-578-9600 * Fax: 703-575-5400
Website: www.ascd.org
E-mail: member@ascd.org
Author guidelines: www.ascd.org/write

المحتويات

تقديم

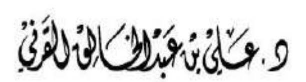
تعدُّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي في التقويم التكويني ومنح الدرجات من الأساليب المهمة في تقويم الطلاب، إلا أن هذه القوائم تدمج في الغالب مع الدرجات التي يحصل عليها الطالب ، مما يفقد عملية التقويم التكويني فائدتها الحقيقية.

ويقدم كتاب "كيف تصمم قوائم إرشادات التقويم الذاتي وكيف تستخدمها في التقويم التكويني ومنح الدرجات " أمثلة وشروح من الاستخدام الفعال والمدروس لقوائم إرشادات التقويم الذاتي، بما يفضي إلى مزيد من التدريس والتعلّم الاستراتيجيين، ويساعد المعلمين بشكل فاعل في حل المشكلات ذات العلاقة بهذه القوائم. كما يثير الكتاب في نفوس المدرّسين الرغبة في استخدام قوائم وإرشادات التقويم الذاتي لزيادة فاعلية التدريس، وتقويم الطلاب من خلالها، وإلى المزيد من إشراك الطلاب بخاصة في تقويم تعلمهم.

آمل أن يدعم الكتاب المدرّسين في الميدان التربوي، ويسهم في تقدّم تعلّم الطلاب وتقويمهم. كما آمل أيضاً أن تساعد الأمثلة والشروح المدرّسين في مزيد من الاستخدام النشط والمدروس لقوائم إرشادات التقويم الذاتي ، وأن يسد الكتاب ثغرة في المكتبة التربوية العربية.

ولا يفوتني أن أشيد بالجهد الطيب الذي بذله الدكتور معتصم يوسف مصطفى في ترجمة الكتاب، حتى جاء بالصورة التي هو عليها، فله مني جزيل الشكر والتقدير.

والله الموفق،،،



إلى ابنتي راشيل بروكهارت
مع الحب والشكر لما قدمته لي من دعم ومساندة

مؤلفة الكتاب

سوزان م. بروكهارت
Susan M. Brookhart

سوزان م. بروكهارت (Susan M. Brookhart) مستشارة تربوية مستقلة تقيم في في مدنة هيلينا في ولاية "مونتانا" ، وباحثة استشارية في مركز تطوير البحث في التعليم والتعلم (Center for Advancing the Study of Teaching and Learning) في كلية التربية بجامعة دوكين (Duquesne University).

وهي المؤلفة أو المؤلفة المشاركة، لعدة كتب والكثير من المقالات عن التقويم الصفي ، منها (من منشورات منظمة ASCD):

- How to Give Effective Feedback to Your Students
  " كيف تعطي تغذية راجعة فاعلة لطلبتك ".
- How to Assess Higher-Order Thinking Skills in Your Classroom
  "كيف تقوِّم مهارات التفكير العليا في صفك".

مقدمة

إنّ الغرض من هذا الكتاب، كما تُوحي مقدّمته، مساعدتك على استخدام قوائم إرشادات التقويم الذاتي في الصفّ الدراسيّ، ولأجل القيام بذلك فهناك شرطان يجب استيفاؤهما، أولهما: إنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي يجب إتقان تصميمها، وثانيهما: إنّه بمثل ما يجب أن تُستخدم قوائم إرشادات التقويم الذاتي بغرض التعلّم، فإنّه يجب أن تُستخدم بغرض إعطاء الدرجات.

إنّ العديدين منكم مطّلعون سلفًا على قوائم إرشادات التقويم الذاتي، وسوف يقرأون هذا الكتاب من خلال منظور ما يعرفونه بالفعل. وبالنسبة لبعضكم فسيكون هذا الكتاب تأكيدًا لمعرفتهم الراهنة بقوائم إرشادات التقويم الذاتي، وسيقدّم – كما آمل – بعض الاقتراحات الإضافية والنماذج، ولكن بالنسبة لبعضكم الآخر فقد يتحدّى هذا الكتاب بعض الرؤى والممارسات التي يعتقدونها حاليًا فيما يتعلّق بقوائم إرشادات التقويم الذاتي، ويدعوهم إلى بعض التغيير.

لذلك فقد كتبت هذا الكتاب بشيء من التوجّس، ودائمًا ما يكون تحدّيًا أن تأتي إلى منتصف شيء ما، والمدرّسون يفعلون ذلك في كلّ زمان على أيّة حال. وأطلب إليكم جميعًا أن تتّصفوا بعقل منفتح، وتسألوا أنفسكم بشكل مستمر: ما الذي أعتقده حول ذلك؟ وتحقيقًا لهذه الغاية فقد ضمّنت على امتداد الكتاب أسئلة للتأمّل الذاتيّ، وأشجّعكم أن تفكّروا في هذه الأسئلة، وربمّا أن تحتفظوا بيوميات من هذه التأمّلات حتّى تستطيعوا أن تراجعوا تعلّمكم في آخر الأمر وتعزّزوه.

ومن بعض النواحي فهذا كتابان في كتاب واحد، ولهذا السبب فقد جعلته في جزأين: الجزء الأول والجزء الثاني. فالجزء الأوّل عن قوائم إرشادات التقويم الذاتي

نفسها، ما هي؟ وكيف نكتبها؟ وبعض النماذج لقوائم إرشادات تقويم ذاتي مختلفة. والجزء الثاني عن كيف تستخدم قوائم التقويم الذاتي في تدريسك؟

وتخصّ الأفكار الكبيرة في الجزء الأوّل الجانبين اللذين يجب أن يكونا في قوائم إرشادات التقويم الذاتي، وأوّلهما: أن تكون لتلك القوائم معايير واضحة وملائمة للتعلّم الذي سيبديه الطلاب (وليست عن الواجب)، وثانيهما: أنّه يجب أن تكون لقوائم إرشادات التقويم الذاتي أوصاف واضحة للأداء على مدى أكثر من سلسلة متصلة من الجودة. وإذا كانت قائمة إرشادات التقويم الذاتي تحليلية، فينبغي أن يكون لكلّ معيار أوصاف للأداء منفصلة، أمّا إذا كانت قائمة إرشادات التقويم الذاتي كليّة، فإنّ أوصاف الأداء لكلّ مستوى سوف تأخذ بكلّ المعايير معًا.

والفكرة الكبيرة في الجزء الثاني أنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي ينبغي أن تساعد على التعلّم وتقويمه كذلك. وقد تمّ تجميع الاستراتيجيات في الجزء الثاني بحسب الغرض: تشارُك الغايات التعلّمية مع الطلاب، والتقويم التكويني من حيث التغذية الراجعة، والتقويم الذاتي للطلاب، ومنح الدرجات. وفي حقيقة الأمر إنّ مشاركة الغايات التعلّمية مع الطلاب هي الاستراتيجية التأسيسية للتقويم التكويني، ومن دون غايات تعلّمية واضحة من وجهة نظر الطلاب فلا شيء هناك ليتمّ تقويمه.

اعتراف

أنا مدينة بالفضل لدعم العديدين من الناس ومساندتهم وعونهم. شكري للمدهش بيف لونغ، والمربّين في مدرسة منطقة آرمسترونغ، والرائع كوني موس، ومركز تقدُّم البحث في التدريس والتعلّم في كلية التربية بجامعة دوكين، وللزميلين الرائعين جودي آرتر وجان شابوي، ولكلّ التربويين على مدى السنوات التي كنت فيها محظوظة بأن تكون لي معهم محادثات حول قوائم إرشادات التقويم الذاتي وتعلّم الطلاب.

لقد تعلّمت منكم جميعًا. والشكر للعاملين في هيئة التحرير والإنتاج بمؤسسة ASCD ، بخاصّة جني أوسترتاغ وديبورا سيغل. والشكر لأسرتي، وبخاصة زوجي فرانك لمحبته ودعمه، ولابنتي راشيل لدعمها خاصّة في قائمة إرشادات التقويم الذاتي المتعلّقة بالضحك، ولابنتي كارول لمرابطتها هناك. كان هذا العمل بإلهام منكم جميعًا، وبالطبع فإنّ أيّة أخطاء أو سهو فهو يخصّنيّ وحديّ.

الجزء الأول

كل أنواع قوائم إرشادات التقويم الذاتي

الفصل الأول

ما قوائم إرشادات التقويم الذاتي؟
ولماذا هي مهمة؟

تأتي كلمة Rubric (قائمة إرشادات التقويم الذاتي) من الكلمة اللاتينية التي بمعنى "أحمر"، ويجعل قاموس مريام وبستر الموجود على الإنترنت المعنى الأول لكلمة Rubric حُكم موثوقًا به، أما المعنى الرابع للكلمة في قاموس مريام فهو يعني "دليل في جدول مواصفات منح الدرجات أو مجموع النقاط للأوراق العلمية، أو المشاريع أو الاختبارات. كيف أصبح اسم دالّ على اللون الأحمر يعني قاعدة أو دليلاً ؟ على الأقلّ، وكما يعود الأمر للعصور الوسطى، فإنّ القواعد لأداء الصلوات الطقسيّة – في مقابل كلمات الطقس المتحدّثة بالفعل – كانت في الغالب ما تُطبع باللون الأحمر، لذا فالقواعد كانت هي الأشياء التي بلون أحمر على الصفحة.

وسأبيّن لكم – في هذا الكتاب – أنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي بغرض الاستعمال أكثر ممّا يوحي به تعريف المعجم وأقلّ منه، فهي أكثر بسبب أنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي تصلح لأكثر من منح الدرجات والنقاط، وهي أقلّ لأنّه ليس مجرد أيّة مجموعة من القواعد أو الأدلّة يعمل بها الطلاب هي قوائم إرشادات التقويم الذاتي.

تأمّل ذاتي

- ما رؤيتك الحالية عن قوائم إرشادات التقويم الذاتي؟ أكتب ما تعرفه عنها وما خبراتك في استعمالها.
- احتفظ بهذا التأمّل لتقارنه بتأمّلك بعد فراغك من قراءة هذا الكتاب.

ويضع هذا الفصل الأول بعض المفاهيم الأساسية حول قوائم إرشادات التقويم الذاتي، ويبيّن الفصل الثاني أفكارًا خاطئة شائعة حول قوائم إرشادات التقويم الذاتي، ويصف الفصل الثالث كيف تكتب أو تختار قوائم إرشادات تقويم ذاتي فعّالة.

ما قوائم إرشادات التقويم الذاتي ؟

قوائم إرشادات التقويم الذاتي هي مجموعة مترابطة من المعايير لعمل الطالب، تتضمّن أوصافًا لمستويات جودة تلك المعايير. يبدو ذلك سهلاً للغاية أليس كذلك؟ لسوء الحظّ فإنّ ذلك التعريف نادرًا ما يُستخدم في الممارسة الفعلية، فالإنترنت على سبيل المثال يقدّم العديد من قوائم إرشادات التقويم الذاتي التي لا تصف الأداء في الحقيقة. أعتقد أنّني أعرف لماذا يجب أن يكون كذلك، وسوف أفسّره في الفصل الثاني. ولكن دعنا الآن نبدأ بما هو إيجابي. من تعريف قوائم إرشادات التقويم الذاتي يجب أن يكون من الواضح أنّ لها جانبين رئيسين، وهما: مجموعة من المعايير مترابطة، وأوصاف لمستويات الأداء لهذه المعايير.

وعبقرية قوائم إرشادات التقويم الذاتي في أنّها وصفية وليست تقويمية. وبالطبع فإنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي يمكن استخدامها للتقويم، لكن المبدأ التشغيليّ فيها أنّك تطابق الأداء مع الوصف بدلاً من أن تحكم عليه. وبالتالي فإنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي تكون جيّدة أو سيئة بحسب المعايير التي تمّ اختيارها، وأوصاف مستويات الأداء التي تقع تحت كلّ معيار. وتحتوي قوائم إرشادات التقويم الذاتي على معايير ملائمة وأوصاف للأداء مكتوبة بعناية.

مثلها مثل أيّة أداة تقويم أخرى فإنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي مفيدة لأغراض بعينها من دون سواها، والغرض الرئيس من قوائم إرشادات التقويم الذاتي تقويم الأداءات. وفي الأداءات فأنت تلاحظ الطالب أثناء عملية قيامه بشيء، مثل استخدام حفّارة

كهربائية أو مناقشة قضية، وفي أداءات أخرى فأنت تلاحظ المنتج الحادث عن عمل الطالب مثل رفّ كتب مُنجز أو تقرير مكتوب.

يضع الشكل رقم (١-١) في قائمة بعض أنواع الأداءات المدرسية الشائعة التي يمكن تقويمها بوساطة قوائم إرشادات التقويم الذاتي، وهذه القائمة لا تغطّي إطلاقًا أيّ أداء مدرسي ممكن، لكن القصد من ورائها أن تساعدك في التفكير في أنماط الأداءات التي يمكن تقويمها بوساطة قوائم إرشادات التقويم الذاتي.

لم يُقصد بهذه القائمة ما يجب على طلابك أن يقوموا بأدائه. إنّ معايير الولاية، وغايات المنهج والأهداف والغايات التعلّمية تمثّل المصادر التي يجب أن يكون طلابك قادرين على القيام بها. عندما يكون أفضل تبيين للمخرجات التعلّمية بوساطة الأداءات (الأشياء التي سيفعلها، أو يصنعها، أو يقولها، أو يكتبها طلابك)، حينئذ تكون قوائم إرشادات التقويم الذاتي أفضل وسيلة لتقويمها. لاحظ أنّ الأداءات نفسها ليست مخرجات تعلّمية، وإنّما مؤشرات على المخرجات التعلّمية، ما عدا بعض الحالات غير العادية التي يكون فيها أيّ أداء نموذجاً لكلّ الأداءات الممكنة التي تشير إلى المخرج التعلّميّ المستهدف. ويغطّي الفصلان الثاني والثالث هذه النقطة بتوسّع أكبر. وأعلم — الآن — أنّ الغرض من القائمة الواردة في الشكل رقم (١—١) وصف بعض هذه الأداءات، حتى تستطيع إدراكها بوصفها أداءات وبوصفها ملائمة لاستخدام قوائم إرشادات التقويم الذاتي، عندما تكون مؤشرات لغايات طلابك التعلّمية.

وأنواع الواجبات المدرسيّة الوحيدة التي لا تعمل جيّدًا مع قوائم إرشادات التقويم الذاتي، هي الأسئلة التي إجاباتها إمّا صحيح أو خطأ. وبنود الاختبار أو الأسئلة الشفوية التي لها إجابة واحدة صحيحة وواضحة أفضل ما يمكن أن تقيّم بوصفها صوابًا أو خطأً. وعلى أيّ حال، فإنّ بنود الاختبار التي لديها درجات جودة للأداء، وتريد أن تُلاحظ مدى ملاءمتها ومدى اكتمالها ومدى إجادة إجابة السؤال، يُمكن أن يتمّ تقويمها بوساطة قوائم

إرشادات التقويم الذاتي. إنّ الحكم المترتّب عن الجودة المعتمدة على قائمة إرشادات التقويم الذاتي، يحتوي أيضًا بداخله على وصف لمعيار الأداء الذي يُمكن أن يُستخدم من أجل التغذية الراجعة أو التدريس، وهذا يختلف عن حكم على الجودة من مجموع النقاط أو الدرجات التي يتمّ التوصّل إليها من دون استخدام قائمة إرشادات التقويم الذاتي. إنّ الأحكام التي تكون بلا أوصاف تُوقف النشاط في صفّ دراسي.

الشكل رقم (١-١)

أنواع الأداءات التي يمكن أن يتمّ تقويمها باستخدام قوائم إرشادات التقويم الذاتي:

نوع الأداء	الأمثلة
عمليات • مهارات بدنية. • استخدام الأجهزة. • الاتصال الشفهي. • عادات العمل.	• العزف على آلة موسيقية. • القيام بدحرجة شيء إلى الأمام. • إعداد شريحة للمجهر. • تقديم حديث للصفّ الدراسي. • القراءة جهرًا. • التحدّث بلغة أجنبية. • العمل بشكل مستقلّ.
منتجات : • أشياء منشأة. • مقالات مكتوبة، موضوعات، تقارير، أوراق بحث فترية. • منتجات أكاديمية أخرى تعرض فهمًا للمفاهيم.	• رفّ كتب خشبي. • طقم وصلات ملحومة. • مئزر مصنوع يدويًّا. • رسم بألوان مائية. • تقرير معمل. • ورقة بحث فترية عن الأعراف المسرحية في عهد شكسبير. • تحليل مكتوب عن آثار خطة مارشال. • أنموذج أو رسم بياني لهيكل (ذرة، زهرة، نظام الكواكب، إلخ..). • خريطة مفهوم.

ما مزايا الأنواع المختلفة لقوائم إرشادات التقويم الذاتي وعيوبها ؟

تُصنّف قوائم إرشادات التقويم الذاتي بجانبين مختلفين من جوانب تكوينها، واحد منها ما إذا كانت تتعامل مع المعايير معيارًا في المرّة الواحدة أو مع كلّ المعايير في وقت واحد. والثاني منهما ما إذا كانت قائمة إرشادات التقويم الذاتي عامّة ويمكن استخدامها مع عائلة من المهامّ المتشابهة، أم أنّها خاصّة بالمهمّة وقابلة للتطبيق على تقويم واحد. ويصف الشكل رقم (١–٢) الأنواع المختلفة لقوائم إرشادات التقويم الذاتي ومزايا كلّ منها وعيوبها.

قوائم إرشادات التقويم الذاتي التحليلية والكليّة :

تصف قوائم إرشادات التقويم الذاتي التحليلية العمل في كلّ معيار على حده، وتصف قوائم إرشادات التقويم الذاتي الكليّة العمل بتطبيق كلّ المعايير في نفس الوقت وتُمكّن من حكم كليّ على جودة العمل. ويعرّف الجزء الأعلى من الشكل رقم (١–٢) قوائم إرشادات التقويم الذاتي التحليلية والكلية، ويعدّد مزايا كلّ منها وعيوبها.

إنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي التحليلية هي الأفضل بالنسبة لمعظم الصفوف الدراسية. والتركيز على المعايير معيارًا في المرّة الواحدة هو الأفضل بالنسبة للتدريس وللتقويم التكويني، ذلك لأنّ الطلاب يستطيعون أن يروا أيّ جانب من جوانب عملهم يحتاج إلى أيّ نوع من الانتباه. والتركيز على المعايير معياراً في المرّة الواحدة أمر جيّد بالنسبة للتقويم الختاميّ (منح الدرجات) الذي سوف يُستخدم أيضًا لاتخاذ القرارات بشأن المستقبل، على سبيل المثال: القدرات بشأن كيف تتمّ المتابعة في وحدة، أو القرارات بشأن كيف يتمّ تدريس شيء ما في العام المقبل.

واحد من أغراض الصف الدراسي التي تكون قوائم إرشادات التقويم الذاتي الكليّة فيها أفضل من قوائم إرشادات التقويم الذاتي التحليلية، الموقف الذي لن يرى فيه الطلاب نتائج التقويم الختامي، وأنّك لن تستخدم المعلومات – حقيقة – لأيّ شيء سوى منح

الدرجات، وتقع بعض امتحانات المدارس العليا الختامية ضمن هذه الطائفة. ويكون منح الدرجات من خلال قوائم إرشادات التقويم الذاتي أسرع، عندما يكون هناك قرار واحد يتمّ اتخاذه بدلاً من قرار منفصل يتمّ اتخاذه لكلّ معيار.

آخذون كلّ شيء في الاعتبار فإنّني أُوصي لأغراض معظم الصفوف الدراسية بقوائم إرشادات التقويم الذاتي التحليلية، ولذلك فإنّ معظم النماذج في هذا الكتاب ستكون من قوائم إرشادات التقويم الذاتي التحليلية. وقبل أن نغادر قوائم إرشادات التقويم الذاتي الكليّة، أودّ أن أعيد التأكيد على أهمية نقطة أنّ كلّ المعايير تستخدم في قوائم إرشادات التقويم الذاتي الكليّة. وعليك أن تأخذهما معًا في الاعتبار، لكن لا تختصر التقويم إلى طريقة التفكير القديمة "ممتاز – جيد – مقبول – ضعيف" على امتداد بُعد حُكمٍ عامّ واحد. ولا تزال قوائم إرشادات التقويم الذاتي الكليّة قوائم إرشاد تقويم ذاتي، ذلك أنّها تعتمد معايير العمل الجيّد وملاحظة إيفاء العمل بهذه المعايير.

شكل ١-٢ مزايا وعيوب أنواع قوائم إرشادات التقويم الذاتي المختلفة

نوع قائمة إرشادات التقويم الذاتي	التعريف	المزايا	العيوب
كليّ أو تحليليّ: أحكام متعددّة أم حكم واحد			
تحليليّ	• كلّ معيار (بعد، سمة) يتمّ تقويمها في انفصال.	• يقدّم معلومات تشخيصية للمدرّس. • يقدّم تغذية راجعة تكوينية للطالب. • من السهل ربطها بالتدريس أكثر من قوائم إرشادات التقويم الذاتي الكليّة. • يصلح للتقويم التكويني، وقابل للتكيّف للتقويم الختامي، إذا كنت تحتاج لإعطاء نقاط من أجل الترتيب تستطيع أن تدمج النقاط.	• يستغرق زمنًا أكثر من قوائم إرشادات التقويم الذاتي الكليّة لتسجيل النقاط. • يستغرق زمنًا أكثر من قوائم إرشادات التقويم الذاتي الكلية لتحقيق دقّة بين التصنيفات.
كلّيّ	• كلّ المعايير (الأبعاد، السمات) يتمّ تقويمها معًا.	• تسجيل النقاط فيه أسرع من قوائم إرشادات التقويم الذاتي التحليلية. • يستغرق زمنًا أقلّ لتحقيق دقّة بين التصنيفات. • يصلح للتقويم الختاميّ.	• لا ينقل تسجيل النقاط الشامل المفرد المعلومات عمّا يجب تحسينه. • لا يصلح للتقويم التكويني.
عامّ	• وصف عمل يُعطي خصائص تنطبق على كلّ أسرة الواجبات (مثلا: الكتابة، حلّ المسألة).	• يمكن مشاركتها مع الطلاب، وتصل بشكل صريح بين التقويم والتدريس. • إعادة استخدام نفس قوائم إرشادات التقويم الذاتي مع مهام أو واجبات مختلفة. • تدعم التعلّم بمساعدة الطلاب على رؤية العمل الجيد كونه أكبر من مهمة واحدة. • يساعد الطلاب على التقويم الذاتي. • يمكن أن يساعد الطلاب في بناء قوائم إرشاد تقويم ذاتي عامة.	• درجة موثوقية منخفضة. • يحتاج إلى الممارسة من أجل تطبيق حسن.

قوائم إرشادات التقويم الذاتي العامة والمحددة بالمهمة:

تستخدم قوائم إرشادات التقويم الذاتي العامّة معايير وأوصاف للأداء تعمّم (لذا، سُميت باسم قوائم إرشادات التقويم الذاتي العامّة) عبر المهامّ المختلفة أو تُستخدم معها. ويجب أن تكون كلّ المهامّ أمثلة لنفس مخرجات التعلّم، وعلى سبيل المثال: الكتابة وحلّ مسائل الرياضيات. وتشير المعايير إلى جوانب مخرجات التعلّم، وليس إلى ملامح أيّ مهمة محدّدة، وتعدّد المعايير الخصائص الجيّدة لحلّ المسألة وليس إلى ملامح حلّ أيّ مسألة محدّدة. وتكون أوصاف الأداء عامّة حتى يتعلّم الطلاب خصائص عامّة، وليس ملامح معزولة ومحدّدة بالمهمة (على سبيل المثال: أن تقول الأوصاف كلّ المعلومات ذات الصلة التي تمَّ استخدامها في حلّ المسألة، وليس عدد السكاكين والأشواك والملاعق والضيوف التي تمَّ استخدامها في حلّ المسألة). وقوائم إرشادات التقويم الذاتي المحدّدة بالمهمّة يصفها اسمها بشكل جيّد، وهي قوائم إرشادات تقويم ذاتي محدّدة بمهمّة الأداء التي من أجلها تمَّ استخدامها. وتحتوي قوائم إرشادات التقويم الذاتي المحدّدة بالمهمّة على إجابات للمسألة، أو توضّح التعليل المفترض أن يستخدمه الطلاب، أو تعدّد الحقائق والمفاهيم التي يُفترض أن يذكرها الطلاب. والجدول الأخير من الشكل رقم (١-٢) يعرّف بقوائم إرشادات التقويم الذاتي العامّة؟ تتميّز قوائم إرشادات التقويم الذاتي العامّة على قوائم إرشادات التقويم الذاتي المحدّدة بالمهمّة بعدّة مزايا، فقوائم إرشادات التقويم الذاتي العامّة :

- يمكن مشاركتها مع الطلاب في بداية أيّ فرض دراسيّ، لتساعدهم في تخطيط عملهم ومراقبته.
- يمكن استخدامها مع العديد من المهامّ، وتُساعد الطلاب على المعرفة والمهارات التي ينمّونها بمرور الوقت.
- تصف أداء الطالب بحيث تسمح له بالوصول إلى العديد من مسارات النجاح المختلفة.
- تساعد المدرّس على تطوير مهارات تعلّم الطلاب بدلاً من إكمال المهمّة.

- لا تحتاج إلى إعادة كتابتها لكلّ واجب دراسيّ.

ودعنا ننظر بطريقة فاحصة للميزتين الأوليين، فالميزة الأولى: "مشاركتها مع الطلاب في بداية أي واجب دراسيّ" فقوائم إرشادات التقويم الذاتي لا تمنح الإجابة للأسئلة، ولا تحتوي على أيّ معلومات يُفترض أن ينمّيها الطلاب بأنفسهم، وهي بدلاً عن ذلك تحتوي أوصافًا مثل: "شرح للتعليل واضح ومدعّم بالتفاصيل الملائمة"، ومثل هذه الأوصاف تجعل الطلاب يركّزون على ما يفترض أن يكون هدفهم التعلّمي (على سبيل المثال: شرح التعليل بوضوح مع التفاصيل الداعمة الملائمة)، وهي توضّح للطلاب كيف يقاربون الفرض الدراسيّ (على سبيل المثال: في حلّ المسألة المطروحة عليّ أن أتأكّد من أنّ التركيز صراحة على السبب في الخيارات التي قمت بها، وأن أكون قادرًا على شرح ذلك). لذلك فقوائم إرشادات التقويم الذاتي العامّة تُساعد الطلاب بمرور الوقت على بناء المفاهيم المقصود منها أن تبنى المهارة بشكل جيّد (على سبيل المثال: الحل الفعّال للمسائل يتطلّب تعليلاً واضحًا أستطيع أن أشرحه وأن أدعمه).

الميزة الثانية: "يمكن استخدامها مع العديد من المهامّ"، ولأنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي العامّة تساعد الطلاب على التركيز على المعرفة والمهارات، فهم يتعلّمون بدلاً من إكمال مهمّة محدّدة، وهي تقدّم أفضل وسيلة لمنع مشكلة قوائم إرشادات التقويم الذاتي الفارغة Empty Rubrics ، والتي سوف يتمّ وصفها في الفصل الثاني. وقوائم إرشادات التقويم الذاتي لن تكون – بحكم تعريفها – اتجاهات مهمّة في شكل متخفٍّ، أو إحصاءات للملامح الظاهرية، أو مستويات تقدير تقويمية.

ولأنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي العامة تجعل تركيز الطلاب على المعرفة والمهارات التي من المفترض أن يكتسبها الطلاب، يمكن أن يتمّ استخدامها مع أيّ مهمّة تقع في مجال التعلّم لمخرجات التعلّم هذه. وبالطبع لن يكون عندك فرصة لإعطاء طلابك كلّ المهام الممكنة في مجال ما – فأنت لا تستطيع أن تطلب منهم كلّ مقال ممكن عن

الوصف، أو حلّ أيّ مسألة ممكنة تنطوي على انحدار، أو تشتمل على كلّ مذيب كيميائي ممكن، أو أن يصفوا كلّ استيلاء سياسي كان نتيجة لفراغ السلطة.

تشير جميع هذه المجموعات من المهامّ إلى المعرفة المهمّة والمهارات، وعلى أيّ حال فهي تنمو بمرور الزمن ومن خلال الممارسة. وكلّ من كتابة المقال، وحلّ المسائل، والتصميم التجريبي، وتحليل الأنظمة السياسية مهارة مهمّة في فرع المعرفة الخاصّ بها. ولو كانت قوائم إرشادات التقويم الذاتي هي نفسها في كلّ مرة يقوم بها الطلاب بنفس العمل، فيستعلّم الطلاب مواصفات جيّدة لكتابة المقال، وحلّ المسائل، وما إلى ذلك. ولو كانت قوائم إرشادات التقويم الذاتي تختلف في كلّ مرّة يقوم بها الطلاب بنفس العمل، فلن يجد الطلاب فرصة للنظر من خلال مقالة بعينها أو مسألة. فالمدخل العامّ يشجّع الطلاب على التفكير حول بناء معرفة عامّة ومهارات، بدلاً من التعلّم المدرسي من حيث الفراغ من أداء الفروض الدراسية الفردية.

لماذا تستخدم قوائم إرشادات التقويم الذاتي المحدّدة بالمهمة؟ تعمل قوائم إرشادات التقويم الذاتي المحدّدة بالمهمّة بوصفها توجيهات بشأن منح النقاط للشخص المنوط به إعطاء العمل درجات. ولأنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي المحدّدة بالمهمّة تفصل العناصر التي عن طريقها يتمّ النظر إليها في إجابة الطالب عن مهمّة خاصّة، فإنّ استجابات إعطاء النقاط تكون أقلّ دلالة عمل من استجابات إعطاء النقاط للطلاب عن طريق قوائم إرشادات التقويم الذاتي العامّة. ولهذا السبب فإنّه من الأسرع تدريب المقيّمين للوصول إلى مستويات مقبولة من دقّة منح النقاط باستخدام قوائم إرشادات التقويم الذاتي المحدّدة بالمهمّة من أجل تقويم واسع النطاق. وبالمثل فإنّه من الأسهل للمدرّسين تطبيق قوائم إرشادات التقويم الذاتي المحدّدة بالمهمّة باستمرار مع الحدّ الأدنى من الممارسة. وتستغرق قوائم إرشادات التقويم الذاتي المحدّدة بالمهمّة زمنًا أطول في سبيل تعلّم كيفية تطبيقها على نحو حسن.

وعلى أيّة حال فإنّ ميزة الدقّة مؤقتة (يمكن أن يتعلّم الواحد أن يطبّق قوائم إرشادات التقويم الذاتي العامة بشكل حسن) وستأتي بجانب سلبي كبير. ومن الواضح أنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي المحدّدة بالمهمّة مفيدة في منح النقاط وحسب. وإذا ما كان الطلاب قادرين على رؤية قوائم إرشادات التقويم الذاتي في وقت مبكر، فلن تستطيع مشاركتها مع الطلاب، لذا فإنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي المحدّدة بالمهمّة لا تصلح للتقويم الختامي، وهذا في حدّ ذاته سبب جيّد لعدم استخدامها إلا لغرض محدّد. ولا تستفيد قوائم إرشادات التقويم الذاتي المحدّدة بالمهمّة من الجوانب القوية لقوائم إرشادات التقويم الذاتي، ألا وهو فائدتها في مساعدة الطلاب على تصوّر أهدافهم التعلّمية ومراقبة تطوّرهم.

لماذا قوائم إرشادات التقويم الذاتي مهمّة ؟

قوائم إرشادات التقويم الذاتي مهمّة لأنّها توضّح للطلاب الخصائص التي يجب أن يكون عليها عملهم، وهذه النقطة غالبًا ما يعبّر عنها من حيث فَهم الطلاب لأهدافهم التعلّمية ومعايير النجاح. ولهذا السبب فقوائم إرشادات التقويم الذاتي تساعد المدرّسين في التعليم وتعينهم في تنسيق التدريس والتقويم، كما تساعد الطلاب في التعلّم.

قوائم إرشادات التقويم الذاتي تساعد المدرّسين في التعليم :

يحتاج المدرسون لكتابة قوائم إرشادات التقويم الذاتي أو اختيارها إلى التركيز على المعايير التي بوساطتها يتمّ تقويم التعلّم. وهذا التركيز على ما يعتزم الطلاب تعلّمه بدلاً ممّا تنوي تدريسه، يساعد حقيقة في تحسين التدريس. والمدخل الشائع في "تدريس الأشياء" كما في "درّست الثورة الأمريكية" أو "درّست عوملة المعادلات التربيعية" يكون أوضح في المحتوى، وليس واضحًا جدًّا في المخرجات. ومن غير وضوح في المخرجات يكون من الصعب تعرّف كم من جوانب المحتوى يجب تدريسها، فقوائم إرشادات التقويم الذاتي تساعد في وضوح كلّ من المحتوى والمخرجات.

تساعد قوائم إرشادات التقويم الذاتي المدرسين على تحاشي خلط المهمّة أو النشاط بالهدف التعلّمي، وبالتالي خلط إكمال المهمّة بالتعلّم. وتجعل قوائم إرشادات التعلّم الذاتيّ المدرّسين محتفظين بالتركيز على المعايير وليس المهامّ، وقد ناقشت هذه النقطة سلفًا في القسم المتعلّق باختيار المعايير. إنّ تركيز قوائم إرشادات التقويم الذاتي على التعلّم وليس على المهامّ هو المفهوم الأهمّ في هذا الكتاب، وسأعود إليه مرّة بعد أخرى. ويبدو أنّه مفهوم صعب، أو بقول أكثر دقّة من المحتمل أنّ التركيز على المهامّ سهل جدًّا وصغير جدًّا، حتى إنّه أصبح مسارًا يلتزمه كثير من المدرّسين المشغولين. وأن تكون واعيًا بالأمور الدقيقة وغير واعٍ بالأمور الكبيرة، نهج يوفرّ الزمن في المدى القصير على حساب التضحية بالتعلّم في المدى الطويل.

قوائم إرشادات التقويم الذاتي تساعد في تنسيق التدريس والتقويم:

يجب أن تصمّم معظم قوائم إرشادات التقويم الذاتي للاستعمال المتكرّر لمدى من الزمن وللعديد من المهامّ. ولو أُعطى الطلاب قائمة إرشادات تقويم ذاتي عند بداية وحدة من التدريس أو أثناء حادثة عمل عرضية، فإنّهم يشرعون في العمل، ويتلقّون التغذية الراجعة، ويمارسون، ويراجعون، ويستمرّون في المراجعة، وفي آخر الأمر يحصلون على الدرجات، وجميعهم يستخدمون قوائم إرشادات التقويم الذاتي باعتبارها وصفًا للمعايير ومستويات الجودة التي تبيّن التعلّم. وهذا المسار من التعلّم أكثر تماسكًا من سلسلة من الفروض الدراسية ذات معايير مرتبطة ببعضها لكنها مختلفة.

قوائم إرشادات التقويم الذاتي تساعد الطلاب أن يتعلّموا :

تساعد المعايير وأوصاف مستوى الأداء في قوائم إرشادات التقويم الذاتي الطلاب ليفهموا ما الأداء المرغوب؟ وكيف يبدو ؟ وتوضّح قوائم إرشادات التقويم الذاتي الفعّالة للطلاب كيف سيعرفون إلى أيّ مدى أنّ أداءهم يفي بالغرض في كلّ معيار من معايير الأهمية، وإذا تمّ استخدام قوائم إرشادات التقويم الذاتي الفعّالة على نحو تكويني يمكن أن

تبيّن للطلاب ما الخطوات القادمة التي يجب أن تكون لتعزّز من جودة أدائهم. وهذا الادّعاء تعزّزه البحوث التي تمّت على كلّ مستويات الصفوف الدراسية وفي مختلف فروع المعرفة.

تبيّن العديد من الدراسات حول المعايير التي جاء بها الطلاب أنّهم يمكن أن يشاركوا في تحديد الخصائص التي ينبغي أنّ يكون عليها عملهم ووصفها. قامت نانسي هارس ولورا كوهين (هيغنز، هاريس وكوهن، ١٩٩٤م) ببحث في فصلهم الدراسيّ، الذي قاموا فيه بتعليم فريقهم ليعرفوا ما المعايير التي يستطيع أن يأتي بها طلاب المدرسة الابتدائية لينتجوا مشروعًا جيّدًا، ووجدوا أنّ طلابهم في الصفّين الأول والثاني كانوا قادرين على تحديد معايير لمشاريع جماعية. وقد كانت معظم المعايير في بداية السنة حول العملية (مثلاً: انسجام أعضاء المجموعة مع بعضهم بعضصا). وكان الطلاب في ديسمبر قادرين على عرض نماذج من المشاريع، ومع العصف الذهني المستمرّ والنقاش بدأوا ينظرون إلى أهميّة المعايير الثابتة (مثلاً: المعلومات التي يحتوي عليها المشروع)، وبنهاية العام كانت المعايير التي اختارها الطلاب حول العملية، ونصفها حول المنتج. وتبيّن هذه الدراسة لنا أنّ الطلاب يحتاجون إلى أن يتعلّموا التركيز على التعلّم، وما هو أكثر أهمية أنّهم يستطيعون ذلك في وقت مبكر مثل الصفّ الدراسي الأوّل.

وبحث أندريد، و دو، ووانغ (٢٠٠٨م) آثار قراءة طلاب الصفين الثالث والرابع لفرض دراسي مكتوب ونموذجي، واستخدام قوائم إرشادات التقويم الذاتي ليقيّموا ذاتيًّا جودة القصص والمقالات المكتوبة التي أنتجوها فيما بعد، وقامت مجموعة مقارنة بعصف ذهني للمعايير وقيّموا مسوّداتهم لكن من دون استخدم قوائم إرشادات التقويم الذاتي. وبالتحكّم في القدرة على الكتابة السابقة، فإنّ المجموعة التي استخدمت قوائم إرشادات التقويم الذاتي من أجل التقويم الذاتي كتبت أفضل بصورة شاملة، خاصّة في مجالات الأفكار، والتنظيم، والصوت، واختيار المفردة، ولم تكن هناك اختلافات بين المجموعتين في مجالات

الجمل وأعراف الاستعمال، وهي افتراضًا المجالات التي تتطلّب كثيرًا من التمرين المسبق لكلّ ناشئة الكتّاب.

وقد كررّ هذه النتائج أندريد، و دو، ومايك (٢٠١٠م) مع طلاب في الصفوف الخامس والسادس والسابع، غير أنّ قائمة إرشادات التقويم الذاتي التي قيّمت كتابة الجماعة كانت جودتها أعلى في المعايير الستّة. درّس روس، وهوقابوم، ورولهيزر (٢٠٠٢م) الصفين الخامس والسادس التقويم الذاتي للمهارات في الرياضيات، باستخدام منهج قائم على المعايير أيضًا، وكان توجيههم لطلابهم فيما يتعلّق بالتقويم الذاتي يشتمل على أربع استراتيجيات: إشراك الطلاب في تحديد المعايير، وتدريسهم كيف يطبّقون المعايير، وإعطاؤهم التغذية الراجعة حول هذه التقويمات الذاتية في مقابلة المعايير، ومساعدتهم على تطوير خطط العمل القائمة على هذه التقويمات الذاتية. وبالتحكّم في القدرة السابقة على حلّ المسائل، فإنّ الطلاب الذين قيّموا ذاتهم باستخدام المعايير تفوّقوا على مجموعة المقارنة في حلّ مسائل الرياضيات.

استخدم روس وستارلنغ (٢٠٠٨م) نفس تدريب التقويم الذاتي ذي المكونات الأربع، القائم على المعايير، مع طلاب مدرسة ثانوية في فصل للجغرافيا في الصف التاسع، وكان الطلاب يتعلّمون حلّ المسائل الجغرافية باستخدام برمجيات أنظمة المعلومات الكونية GIS، ولذلك كانت الأهداف التعلّمية حول كلّ من الاستخدام الدقيق للبرمجية وتطبيقها في العالم الحقيقي للمسائل الجغرافية، بما في ذلك القدرة على تبيين استراتيجياتهم لحلّ المسألة.

وبالتحكّم في اختبار مسبق عن الكفاءة الذاتية في الحاسوب (وهو يعدّ مهمّاً في تعلّم التقنية)، فإنّ مجموعة تجريبية تفوّقت على مجموعة مقارنة في ثلاثة مقاييس مختلفة وهي: إنتاج خريطة باستخدام البرمجية، وتقرير يوضّح استراتيجيات حلّ المسائل، واختبار يقيس المعرفة باستخدام برنامج رسم الخرائط، وقد كان الفرق الأكبر في توضيحات حلّ المسائل.

وقد بحث هافنر وهافنر (٢٠٠٣م) استخدام طلاب كلية علوم أحياء لقوائم إرشادات التقويم الذاتي في تقويم الأقران وتقويم المدرّس في عرض التقديم التعاوني الشفهي. وقد كانت هناك خمسة معايير وهي: التنظيم والبحث، والإقناع ومنطقية النقاش، والتعاون، والإلقاء وقواعد اللغة، والإبداعية والأصالة. وقد تمّ تطوير قائمة إرشادات التقويم الذاتي، ثم تمّ تعديلها بمناقشة الطلاب ومشاركتهم، ولأجل أغراض الدراسة فقد تمّ استخدام نفس قائمة إرشادات التقويم الذاتي التي استخدمت من أجل فرض دراسيّ مطلوب لمقرّر دراسي لثلاث سنوات بالتتابع.

تأمّل ذاتي

ما الدليل الذي يقنعك بأنّ استخدام قوائم إرشادات التقويم الذاتي مع المعايير القائمة على التعلّم في فصلك الدراسي سوف يعزّز من تعلّم مخرجات المحتوى، ويحسّن من مهارات تعلّم طلابك كذلك؟ كيف تستطيع أن تجد ذلك الدليل في صفّك الدراسي؟

كان المدرّسون مهتمون بالوصول إلى ما إذا كانت معلومات الطلاب التي استمدّوها من تقويم الأقران صحيحة، وما إذا كانت تطابق مساهمة المدرّس، وما إذا كانت هذه الصحّة متّسقة عبر السنوات المختلفة والصفوف المختلفة. وكانت الإجابة القصيرة نعم، فالطلاب كانوا قادرين على إعطاء التغذية الراجعة لأقرانهم، وطابقت معلوماتهم معلومات مدرّسهم، وقد كان هذا هو الحال لكلّ صفّ دراسي.

تلخيص

عرّف هذا الفصل قوائم إرشادات التقويم الذاتي من حيث عنصريها الأساسيين: المعايير وأوصاف مستويات الأداء. والنقطة الرئيسة بشأن المعايير: هل أنّها يجب أن تكون بصدد مخرجات التعلّم، وليس عن جوانب المهمّة نفسها؟ أمّا النقطة الرئيسة بشأن أوصاف مستويات الأداء: فهل يجب أن تكون أوصافًا وليست أحكامًا تقويمية؟ فجانب التقدير التقويمي يتمّ إنجازه بمطابقة عمل الطلاب مع الوصف، وليس عن طريق الأحكام المباشرة. وأخيرًا، قدّم هذا الفصل بعض الأدلة على أنّ استخدام هذا النوع من قائمة إرشادات التقويم الذاتي يُساعد المدرّسين في التدريس والطلاب في التعلّم، ويدعوك هذا الفصل أيضًا أن تتعقّب برهانك في صفّك الدراسي الخاصّ وفي سياق المدرسة.

الفصل الثاني

مفاهيم عامة خاطئة عن قوائم إرشادات التقويم الذاتي

يبدأ هذا الفصل بالمفاهيم الخاطئة عن قوائم إرشادات التقويم الذاتي، ثم يعرض كيف أن مبادئ كتابة قوائم إرشادات التقويم الذاتي أو اختبارها تتجاوز هذه المشكلات. وأظنّ أنّ عددًا من الأمثلة المضادّة تبيّن بوضوح كيف أنّ المبادئ لكتابة قوائم إرشادات تقويم ذاتي فعّالة تحقّق نجاحًا.

أعتقد أنّه من المحتمل أنّ العديد من المفاهيم الخاطئة عن قوائم إرشادات التقويم الذاتي، تنشأ من حاجة المدرّسين إلى الحصول على أداة – قوائم إرشادات التقويم الذاتي – ودمج هذه الأداة في ما يعرفونه سلفًا ويقومون به من تقويم، يتعلّق في معظمه بمنح الدرجات (بروكهارت ٢٠١١م؛ أوكنور، ٢٠١١م). إنّ العديد من المدرسين حسني النية يستعملون قوائم إرشادات التقويم الذاتي بطرق تُضعف تعلّم الطلاب، وهناك من قوائم إرشادات التقويم الذاتي ما يُظهر هذه المشكلات.

خلط نواتج التعلّم بالمهامّ:

ينبغي ألا تخلط قوائم إرشادات التقويم الذاتي نواتج التعلّم التي يتمّ تقويمها، بالمهامّ التي تُستخدم في تقويمها، ذلك أنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي ليست توجيهات خاصّة بفرض دراسيّ تمّ وضعها في شكل مخطّط بيانيّ. ومن أكبر الأخطاء التي يقوم بها المدرّسون عندما يستخدمون قوائم إرشادات التقويم الذاتي مع تقويم الأداء، أنّهم يركّزون على المهمّة والمنتج، وليس على حصيلة التعلّم والبراعة التي يفترض في المهمّة أن تجعل الطلاب يبدونها، وهذا ما خبرته من خلال تجربتي ووثّقه آخرون أيضًا.

نظر كلّ من قولدبيرغ وروزول (١٩٩٩—٢٠٠٠م) في أكثر من مئتي (٢٠٠) عينة من مواد صفوف دراسية، في ثمان مدارس ابتدائية وثلاث مدارس متوسطة. وقد طُلب إلى المدرسين أن يختاروا أنشطة، ودروسًا، وتحضير وحدات دراسية، وتقويمات، شعروا بأنها يُمكن أن تفتح نافذة على صفوفهم الدراسية. وكان لبعض هؤلاء المدرّسين خبرة بتسجيل النقاط التي حصلوا عليها من برنامج تقويم الأداء بمدرسة ميريلاند، ولم يكن لبعضهم الآخر هذه الخبرة. وكان الباحثان يتوقّعان أنّ من لديهم خبرة من الأساتذة بتسجيل النقاط سوف يصمّمون أدوات تسجيل نقاط — بما فيها قوائم إرشادات التقويم الذاتي — أفضل من أولئك الذين ليست لديهم خبرة. وعلى أيّة حال فقد وجدا أنّ معظم أدوات تسجيل النقاط التي صمّمها المدرسون، تحتوى على عيوب كانت خصمًا على الفائدة المرجوّة منها. وكانت هذه العيوب تتضمّن الآتي:

- تشويش النواتج التي تمّ قياسها (تسجيل نقاط أكثر من مهارة مجال محتوى في وقت واحد، دون إدراكها بوصفها مهارات منفصلة).
- تسجيل نقاط مقوّمات غير جوهرية (مثل: النظافة، اللون، إلخ...).
- تسجيل النقاط بحساب الأجزاء والمكونات أكثر من البحث عن الدليل على البراعة في الحصيلة التي تمَّ قياسها.
- تسجيل نقاط المنتجات أكثر من تسجيل نقاط النواتج (ص٢٨١).

وقد أعطى كلّ من قولد بيرغ وروزول (١٩٩٩—٢٠٠٠م) نموذجًا لما يعنونه بتسجيل نقاط المنتجات بدلاً من تسجيل نقاط النواتج.

مدرس علوم اجتماعية مطلوب منه أن يدرّس ويقيّم فهم الطلاب لاثنين من نواتج ميريلاند للتعلّم، وهما: "أن يختبر أو يصف العمليات التي يستخدمها الناس من أجل صنع وتغيير الأحكام في إطار الأسرة والمدرسة والمجتمع ، وأن يقترح الأحكام التي تعمل على تطوير النظام والعدالة في مواقف مختلفة" (ص٢٧٧). صمّم لأجل ذلك هذا المدرّس مهمّة أداء متعدّدة الأجزاء، وقرأ الطلاب أولاً رواية جومانجي (Jumanji) —وفي الرواية لعبة لوحية

تخرج عن السيطرة – وأجابوا عن أسئلة حرفية واستدلالية. ثمّ قام الطلاب– في جماعة – بطرح الأفكار بقائمة من الألعاب التي يألفونها، واخترعوا ألعابًا لوحية جديدة، وشاركوا في منافسة، وأخيرًا حددّوا المشكلات التي تقع لهم من الألعاب اللوحية، وراجعوها، ثم كتبوا إعلانًا لتسويق لعبتهم اللوحية. وعلى أيّة حال، وكما أشار كلّ من قولد بيرغ وروزول،لم يكن من بين الأسئلة ما هو عن كيف أو لماذا يضع الناس قواعد للألعاب.

ومن دون تحليل دقيق فإنّ ذلك النشاط يبدو مدهشًا، وهو نشاط متداخل يشمل آداب اللغة الانجليزية والدراسات الاجتماعية، ويشرك الطلاب، وفيه مرح. وهذا النشاط بقليل من التعديل – يستطيع أن يدرّس ويقيّم فعليًا مفاهيم العلوم الاجتماعية. وهذا النشاط – كما هو – يدرّس ويقيّم فهم القراءة (قراءة أسئلة عن الرواية والإجابة عنه، وليس عن مفهوم الناس الذين يضعون الأحكام)، ومهارات التعاون الجماعي (ابتكار الألعاب والمنافسات)، وبعض مهارات حلّ المشكلات (تشخيص ومراجعة الألعاب)، ومهارات الاتصال (تصميم الإعلان).

هذا النوع من الأنشطة التي تخطئ الهدف بمسافة قريبة، غالبًا ما تصحبها قوائم إرشادات تقويم ذاتي تخطئ الدرجة، وتقيّم المهمّة وليس الحصيلة. إنّ استخدام معيار ذي صلة بالمهمّة (الفهم، ولعبة لوحية، والمشاركة في المنافسة والإعلان)، سيتمخّض عن درجة، لكنها ليست تلك التي تمنح معلومات عن حصائل العلوم الاجتماعية التي يُفترض أن تبيّنها الدرجة، ولو أنّه تمّ تغيير المهمّة بحيث إنّ الأسئلة التي تخاطب مفاهيم العلوم الاجتماعية ونشاط اللعبة اللوحية تضمّنا تأمّلاً أو جلسة طرح أفكار عن عملية وضع القواعد، فإنّه سيتمّ استخدام معيار ذي صلة بالحصيلة مثل التالي: شرح واضح لعملية صنع القواعد، ودعمٌ للشرح من كلّ من الرواية والنشاط، وعرض لنظام الأحكام وعدالتها بوساطة الألعاب التي تمّت مراجعتها.

مشكلة التركيز على المهمّة أو النشاط التعليمي وليس على الأهداف التعلّمية، ليست مقصورة على تقويم الأداء أو معايير اختيار قائمة إرشادات التقويم الذاتي، وهي مشكلة شائعة في تحضير المدرّس وفي التقويم بصفة عامة (شابوي، استقنز، شابوي، وآرتر، ٢٠١٢م). إنّ مشكلة خلط المهمّة بالأهداف التعلّمية، تمّ تسليط الضوء عليها في معايير اختيار قائمة إرشادات التقويم الذاتي. وعلى أيّة حال، بسبب الإغراء الشديد فالمعايير تنحاز إلى المهمّة بدلاً من الهدف التعلّميّ، وبسبب وجود العديد من مهامّ الأداء الصفّي القريبة من إخطاء الهدف، والتي تشغل المتعلّمين لكنها مهام أداء صفية خالية(قولد بيرغ وروزول، ١٩٩٩—٢٠٠٠م، ص٢٧٦). وفي الحقيقة،إنّ العديد من مهامّ الأداء وقوائم إرشادات التقويم الذاتي المرتبطة بها، أكثر خلوًا من أنموذج اللعبة اللوحية. وقد اخترت هذا النموذج، القريب من إخطاء الهدف، لأبيّن نقطة عن قوائم إرشادات التقويم الذاتي التي تشير إلى التعلّم وليس إكمال المهمّة، وباختصار اخترته لأنّه يبدو جيداً وليس خيال مآته (رجل من القش) لنرمي به أرضًا بسبب عدم نفعه.

إنّ عدم التركيز على ما وراء المهام من أجل نواتج التعلّم المقصود خطأ على مستويين:

أولاً: إن الطلاب– حقيقة– سوف يفكّرون بأنّ ما تطلبه إليهم يمثّل ما تريد منهم أن يتعلّموه، ولذلك فإنّ المهمّة يجب أن تكون أداءً للفهم (موس وبروكهارت، ٢٠١٢م) وليس قريبًا من إخطاء الهدف. إنّ المهامّ القريبة من إخطاء الهدف تُبعد الطلاب عن فرص التعلّم، وعن فرص تفهّم ما ينبغي عليهم تعلّمه.

ثانيًا: إنّ المعايير القائمة على المهمّة في مقابل المعايير القائمة على التعلّم، لا تهب ذلك النوع من المعلومات، وإنّ طلبك يحتاجون لدعم تعلّمهم المستقبلي، وبدلاً من ذلك فإنّها تهب معلومات عمّا فعلوا وأنّهم توقّفوا عن العمل، والمهمّة قد اكتملت في آخر الأمر. والمعلومة الناتجة عن ذلك تكون عن عادات العمل، واتّباع التعليمات، وكون الطالب جيدًا أكثر ممّا هي عن التعلّم، فتكون الفرصة لتعزيز التعلّم وقياسه من بعد ذلك قد تمَّ فقدانها.

ولا نريد أن نقول إنّنا لا نريد لأبنائنا أن يتعلّموا كيف يتّبعوا التعليمات، أو ألا نعطيهم أدوات تعينهم على ذلك. بالطبع نحن نريد ذلك. غالبًا ما يمكن استخدام قائمة جرد أو مقياس مدرّج للمناحي ذات الصلة بالمهمّة للواجب الدراسّي، فقائمة الجرد يمكن أن تعين الطلاب في الحكم على اكتمال عملهم حتى يعلموا أنّهم يسلّمون ما هو مطلوب منهم، وأنهم يطوّرون عادات عمل في العملية التي هم بصددها. وعلى النقيض فإنّ قائمة إرشادات التقويم الذاتي التي تركّز على التعلّم تساعدك وتساعد طلابك على قياس ما تمّ تعلّمه في عمل المهمة.

تأمّل ذاتي

فكّر في تقويم مهمة استخدمت فيها قوائم إرشادات التقويم الذاتي وسجّلت بها النقاط، فهل كانت قوائم إرشادات التقويم الذاتي عن حصائل التعلّم للمهمّة التي كان المقصود أن يعرضها الطلاب؟ وهل تحتاج المهمّة ومعايير قائمة إرشادات التقويم الذاتي إلى تعديل، ولو كان الأمر كذلك، فكيف كان ذلك سوف يبدو؟

خلط قوائم إرشادات التقويم الذاتي بالمتطلّبات أو الكميات:

ليست قوائم إرشادات التقويم الذاتي عن متطلّبات الفرض الدراسي، ولا هي عن تعداد الأشياء. وكما أبان القسم فإنّه يعدّ استخدامًا مغريًا ولكنه فقير، ذلك الذي تستخدم فيه قوائم إرشادات التقويم الذاتي لتقنين توجيهات الفرض الدراسي في مخطّط بياني يحوي رصدًا لملامح المهمّة (على سبيل المثال: "صفحة الغلاف" و"عدد أو نوع العناصر المطلوبة لكلّ ملمح". عندئذٍ يمتثل الطلاب لقوائم إرشادات التقويم الذاتي من أجل الحصول على النقاط، وهذه طريقة تركّز على الدرجات ولا تركّز على التعلّم في استخدام قوائم إرشادات التقويم الذاتي. وأقول إنّه "مغرٍ" بسبب أنّه ينجح في المدى القصير في إنتاج طلاب مطاوعين، يكملّون واجباتهم الدراسية بغرض الحصول على الدرجة التي يريدون. والمدرّسون الذين لا يفكرون ما وراء ذلك عمّا إذا كان الامتثال يعطي دليلاً على

الـتعلّم، فـإنّهم بسـهولة يتورّطـون في هـذه العـادة، وأنـا أعـرف بعضـًا مـن المدرّسـين ممّـن يستخدمون قوائم إرشادات التقويم في كلّ شيء.

يعـرض الشـكل رقـم (٢-١) – لسـوء الحـظ- نوعـًا شائعـًا مـن أنـواع قـوائم إرشـادات التقـويم الـذاتي. والعديـد مـنكم قـد يـدركون الواجـب الدراسـي. فـالطلاب عـادة مـا يكلّفـون بواجـب دراسـي، في أزواج أو جماعـات، لصـنـع ملصـق يحتـوي علـى حقـائق عـن الموضـوع قيـد الدراسة، وقد رأيت نسخـًا من هذا الواجب تؤدّي عن الولايات في الولايات المتحدة الأمريكيـة (كما في هذا المثال)، والقارّات، والمحافظات الكندية، والكواكب، وعناصر الجدول الـدوريّ. ويمكن لبعض الطلاب أن يختاروا الولاية، أو القارّة، أو الذي اخترته لهم، وأحيانـًا يـتمّ فـرض الواجب عليهم.

ويفترض بعض الأساتذة أنّ الطلاب يتعلّمون الحقائق عندما يرونها، ولكن الواجب الدراسيّ الممثّل في الملصق لا يعطي دليلاً على ذلك، وإنّما يعطي دليلاً علـى أنّ الطلاب يمكن أن ينظروا الولاية في موسوعة أو في الإنترنت، وينسخوا المعلومة عنها. وهذا الفـرض الدراسيّ هو حقيقة حول تزيين الصف الدراسيّ أو المدخل والاستمتاع بالحقائق، وذلك نموذج جيّد لمهمة خالية، لا تُعطي الطلاب فرصًا لعرض نواتج التعلّم المقصودة.

الشكل رقم (٢-١)

نموذج لقائمة إرشادات تقويم ذاتي ضعيفة

ملصق عن ولايتي				
	٤	٣	٢	١
الحقائق	يحتوي الملصق على (٦) حقائق عن الولاية، ويُغري بالقراءة.	يحتوي الملصق على (٤-٥) حقائق عن الولاية على الأقلّ، ويُغري بالقراءة.	يحتوي الملصق على (٢-٣) حقيقة على الأقلّ عن الولاية.	العديد من الحقائق مفقودة.
الرسوم التخطيطية	كلّ الرسوم التخطيطية ذات صلة بالموضوع، وتجعل الفهم سهلاً.	رسم تخطيطي واحد لا صلة له بالموضوع.	رسمان تخطيطيان لا صلة لهما بالموضوع.	الرسوم التخطيطية ليست بذات صلة بالموضوع.
الإتقان	الملصق جذّاب بشكل استثنائي من حيث التصميم والتخطيط والإتقان.	الملصق جذّاب من حيث التصميم والتخطيط والإتقان.	الملصق جذّاب بشكل مقبول، على الرغم من أنه غير مرتّب قليلاً.	الملصق غير مرتّب أو إنّه مصمّم بشكل فقير جداً.
قواعد اللغة	لا توجد أخطاء في قواعد اللغة، أو الترقيم، أو الإملاء.	هناك خطأ أو اثنان في قواعد اللغة، أو الترقيم، أو الإملاء.	هناك ما بين (٣-٤) أخطاء في قواعد اللغة، أو الترقيم، أو الإملاء.	هناك أكثر من أربعة أخطاء في قواعد اللغة، أو الترقيم، أو الإملاء.

إن أفضل طريقة لتقويم تذكّر الحقائق تكون باختبار بسيط أو مسابقة، وإن صنع ملصق قد يكون نشاطًا تدريسيًّا يُساعد الطلاب على الاستعداد للاختبار، أو ربّما تكون هناك

استخدامات لزمن تدريسي أو تقويمي لوحدة عن الولايات أكثر أهمية من تذكّر مجموعة من الحقائق عنها، وذلك يعتمد على منهج المقاطعة أو معايير الولاية. وعلى أيّة حال، فسوف أستخدم قائمة إرشادات التقويم الذاتي لهذه المهمّة الشائعة لتبيان ما لا يجب القيام به، ولقد قابلت العديد من المدرّسين الذين يعتقدون حقيقة أنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي مثل تلك التي في الشكل رقم (٢-١) جيّدة للطلاب، والأمر ليس كذلك.

مع قوائم إرشادات التقويم الذاتي هذه، فإنّ الفرض الدراسيّ لا يحتاج—حقيقة— إلى المزيد من التوجيهات ما عدا ربّما: "اعمل مع شريكك واختر ولاية". وهذه القوائم من إرشادات التقويم الذاتي أكثر ما تشبه قائمة جرد من أجل أن يستخدمها الطلاب، ويدوّنوا فيها قائمة سمات المهمّة المرغوبة، وليس التعلّم هو ما تمّ تصميمها من أجل تمثيله. ينبغي أن تحتوي الملصقات على ستّ حقائق، كلّ واحدة موضّحة برسم تخطيطي، ويجب أن تكون مُتقنة، وتستخدم لغة صحيحة. وليس هناك شيء خطأ في التأكّد من ذلك، وللمدرّسة إذا شاءت أن تصمّم أداة، وقائمة الجرد التي تنتج عن ذلك يمكن أن تستخدم للتقويم الذاتيّ حول اكتمال الملصق.

ملصق ولايتي:

- فيه ستّ حقائق.
- فيه صورة تتصل بكلّ حقيقة من الحقائق.
- مُتقن.
- يستخدم قواعد لغوية صحيحة.

وأمّا ما إذا كان الطلاب يستطيعون تذكّر الحقائق التي يُفترض أن يعرفوها، فذلك يمكن أن يتمّ تقويمه بشكل منفصل عن طريق مسابقة.

تبيّن قائمة إرشادات التقويم الذاتي "الملصق ولايتي" فكرة خاطئة شائعة أخرى عن وصف الأداء على متواصل سلسلة الجودة لأيّ معيار. فنادراً ما يكون العدّ أفضل وسيلة لتمييز مستويات جودة المعيار، ولو كان الأمر كذلك، فالمعيار غالبًا ما يكون متعلّقًا

بعادات العمل (على سبيل المثال: حساب كم غالبًا ما يكمل الطلاب الواجب المنزلي؟). يُناقش الفصل السابع من هذا الكتاب كيف تُبنى مقاييس تقدير متدرّجة بمستويات تردّد بوصفها مؤشرات عادات العمل ومهارات تعلّم أخرى.

من حين لآخر أحسن ما يُقاس الهدف التعلّميّ الأكاديمي بالإحصاءات (على سبيل المثال: عدّ الأخطاء في مقاطع الضرب على الآلة الكاتبة)، ولكن معظم الوقت فإنّ أحسن وسيلة لوصف مستويات الجودة يكون بأوصاف موضوعية. إنّ لقائمة إرشادات التقويم الذاتي مقدار ضئيل من ذلك في المستوى الرابع الخاصّ بأوصاف الرسوم التخطيطية (كلّ الرسوم التخطيطية تتّصل بالموضوع، وسهلة على الفَهم). وجودة وسيلة الإيضاح في جعل الشيء سهلاً على الفَهم إنّما هي جودة موضوعية. ولكن هذا الجانب من الرسوم التخطيطية لا يكمّل في صيغة متوازية المستويات الأخرى (على سبيل المثال "الرسوم التخطيطية تمّ تضمينها، لكنها لا تضيف شيئًا للفَهم" أو "الرسوم التخطيطية تمّ تضمينها، لكنها مربكة"، وهكذا. ولكن بدلاً من ذلك تستحيل الأوصاف إلى إحصاءات، وهي إحصاءات تُستخدم لمعايير الحقائق ولقواعد اللغة أيضًا، والمعيار الوحيد الذي له أوصاف أداء موضوعية هو الإتقان.

ولقد شاهدت أيضًا نسخًا من ملصقات الواجبات الدراسية التي لها معايير لكلّ حقيقة مُستهدفة، فعلى سبيل المثال تمّ تكليف صفّ دراسيّ بواجب أن يصنعوا ملصقات حول مجموعة أميريكية أصلية مختارة، وكانت المعايير على قائمة إرشادات التقويم الذاتي كالآتي: اسم المجموعة، ونمط السكن، وموقعه، ونوع الطعام، والنظافة، والتقنيات الميكانيكية والإبداعية.

مرّة أخرى دعوني أكون واضحة في أنّني لسا ضد الملصفات ولا الحقائق، ولكن ما في صلب الموضوع هنا هو استخدام قوائم إرشادات التقويم الذاتي القائمة على المهمّة التي تُحصى أو تعدّ جوانب التوجيهات التي ينبغي أن يتبعها الطلاب، بدلاً من قوائم إرشادات

التقويم الذاتي القائمة على التعلّم. والنتيجة الناشئة من ذلك "الدرجة" تقويم للامتثال للتعليمات وليس التعلّم. ويمكن للطلاب أن يسجّلوا أعلى نقاط على قوائم إرشادات التقويم الذاتي هذه، وهم في الحقيقة لا يفهمون شيئًا سوى صناعة ملصق نظيف ومتقن. ويمكن أن يسجّل الطلاب نقاطًا أعلى على قوائم إرشادات التقويم الذاتي هذه ويفهموا الشيء الكثير وأنت لا تعلم، وقوائم إرشادات التقويم الذاتي لا تستطيع إخبارك بشيء، وتلك هي المشكلة.

باختصار، إنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي التي تقوم على المهمّة– مع أوصاف أداء تبلغ بها قوائم جرد للتوجيهات– تقيّم الامتثال للتعليمات وليس التعلّم. وقوائم إرشادات التقويم الذاتي التي تقوم بالإحصاء بدلاً عن أوصاف الجودة تقيّم وجود شيء وليس جودته، وفي معظم الوقت فإنّ ذلك يعني أنّ التعلّم المستهدف لم يتمّ تقويمه.

خلط قوائم إرشادات التقويم الذاتي بمقاييس التقدير المتدرّجة:

وهناك مشكلة شائعة أخرى مع قوائم إرشادات التقويم الذاتي، تحدث عندما يحدّد المدرّسون المعايير التي ينبغي تقويمها، لكنهم بعد ذلك يضيفون مقياسًا متدرّجًا لكلّ معيار ويسمّون ذلك قائمة إرشاد تقويم ذاتي، وهذا النوع من الوثائق يكثر في المدارس وفي الإنترنت. ونسخة أخرى من ذلك أن نستخدم مقياسًا عدديًّا لكلّ معيار، بأرقام كبيرة يُقصد منها عادة أن تعني عملاً أفضل. ولا تزال هناك طريقة أخرى وهي أنّ مقاييس التقدير المتدرّجة تتخفّى بوصفها قوائم إرشادات تقويم ذاتي في شكل رسوم بيانية للقياس المتدرّج، تستخدم أشكالاً مثل وجه عابس ووجه طبيعي ووجه مبتسم.

وعلى سبيل المثال طلبت مدرّسة دراسات اجتماعية في مدرسة ثانوية عليا من طلابها أن يلخّصوا نقاطهم عن محاضرة وحدة دراسية بعمل شرائح عرض شفّافة، وقد عرضت كلّ مجموعة شرائحها للصفّ الدراسي، وذلك في الواقع قد يكون نشاط مراجعة ممتاز، فقد يعمل الطلاب معًا ويتكلّموا عن المادة، ليقرّروا ما ينبغي أن يُستخدم في

شرائحهم الشفّافة للعرض. ويمكن لهم أن يكرّروا ويراجعوا الحقائق والمفاهيم، وهم يراجعون حين يفعلون ذلك، ويراجعون مرّة أخرى عندما يعرضون عملهم وعندما يستمعون لعروض الآخرين، وهذا النشاط التدريسي يأتي مع قائمة إرشادات تقويم ذاتي. وفي هذا النشاط ثلاثة معايير هي: المحتوى، والصور والشرائح، والعرض الشفاهي، ولكلّ منها مقياس متدرّج يتكون من: ممتاز، وجيد، وحسن، وضعيف، تُترجم بسرعة إلى درجات: أ، ب، ج، د.

وباختصار فإنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي التي لها مقاييس وصفية متدرّجة تقيّم جودة العمل، تفتقد الميزة الرئيسة لقوائم إرشادات التقويم الذاتي، والوظيفة الرئيسة لها أنّها تسمح لك أن توائم بين الأداء والوصف بدلاً من الحكم عليها في الحال، وذلك أمر على درجة كبيرة من الأهمية، وكلّ ما في صلب الموضوع هو: ما طبيعة الدليل؟ فوصف قائمة إرشادات التقويم الذاتي هو الجسر الموصل بين ما ترى (عمل الطلاب، وهو الدليل) والحكم على التعلّم. وإذا لم تكن آخذًا بهذه الميزة للوظيفة الرئيسة، فإنّ عليك أيضًا الرجوع إلى الأسلوب العتيق في إعطاء الدرجة على الورقة من غير توضيح.

تأمّل ذاتي

هل أنت معتاد على النقاش ضدّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي التي تلخّص متطلّبات المهمّة، في مقابل قوائم إرشادات التقويم الذاتي التي تصف دليلاً على التعلّم؟ ولو بدأت مدرستك في بحث هذه القضية، فما النتائج؟ وإذا كان هذا النقاش جديدًا بالنسبة لك فما رأيك في هذه القضية؟

تلخيص

أخذ هذا الفصل نظرة مختصرة في بعض المفاهيم الخاطئة الشائعة عن قوائم إرشادات التقويم الذاتي، ذلك لشحذ الرادار الذي يخصّك، حتى تستطيع تفادي المزالق في قوائم إرشادات التقويم الذاتي حين تكتبها بنفسك أو مع طلاب. وفي الفصل القادم سوف تتعلّم كيف تكتب أو تختار قوائم إرشادات تقويم ذاتي فعّالة من أجل استخدامها في الصفّ الدراسيّ.

الفصل الثالث

كتابة قوائم إرشادات تقويم ذاتي فعالة أو اختيارها

إنّ واحدًا من أهداف هذا الفصل مساعدتك على أن تكتب وحدك – أو مع زملائك أو طلابك – قوائم إرشادات تقويم ذاتي سوف تدعم التعلّم في صفّك الدراسي، وهناك غرض آخر وهو مساعدتك في أن تكون مستهلكًا ذكيًّا لمصادر قوائم إرشادات التقويم الذاتي المتوافرة بكثرة. فإذا كنت تعرف كيف تكتب قوائم إرشادات التقويم الذاتي الفعّالة، فيمكنك أحيانًا أن توفّر الوقت بإيجاد واستخدام القوائم الموجودة، فقد يجوز أن تجد قوائم إرشادات تقويم ذاتي تستطيع أن تستعملها كما هي، أو أن تجد منها قوائم جيّدة نوعًا ما تستطيع مراجعتها وتبنّيها من أجل أهدافك. وبالطبع إذا كنت تعرف كيف تكتب قوائم إرشادات التقويم الذاتي الفعّالة، فبمستطاعك أن تنبذ العديد من القوائم غير الفعّالة التي سوف تجدها. وإذا كنت تكتب قوائم إرشادات التقويم الذاتي خاصّتك، أو تختار قوائم إرشادات التقويم الذاتي التي كتبها آخرون لتتبناها من أجل استعمالك الشخصي، فعليك التركيز على الجانبين المحدّدين لهما، وهما، المعايير وأوصاف مستويات الأداء.

كيف تقرّر بشأن المعايير الملائمة:

إنّ الأسئلة الأولى التي عليك أن تسألها عندما تكتب قائمة إرشادات تقويم ذاتي، أو اختيارها، أو تصميمها مع الطلاب هي: ما المعايير من أجل عمل جيّد على المهمّة التي سوف تقيّمها قائمة إرشادات التقويم الذاتي؟ ما الذي ينبغي أن يبحث عنه كل من الطالب أو النظير أو المدرّس؟ إنّ واحدًا من أكثر الجوانب قيمة في استخدام قوائم إرشادات التقويم الذاتي أن تتمّ تسمية هذا الخصائص ووصفها، وتصبح الغايات التي سوف يستهدفها الطلاب.

اختر أكثر جوانب العمل المعطى ملاءمة وأهمية، تلك الجوانب التي يُفترض أن تقيّمها المهمة بوصفها المعايير. وينبغي ألا تكون هذه الجوانب، وبصفة عامّة، خصائص المهمّة نفسها (على سبيل المثال: الغلاف، أو تقرير عن شخص مهم، أو موادّ مرئية، أو مراجع) بل ينبغي أن تكون – بالأحرى – خصائص حصيلة التعلّم التي يفترض أن تبيّنها المهمّة (على سبيل المثال: اختيار الموضوع، أو تحليل إسهام شخصية مشهورة في التاريخ، أو دعم الموضوع بالحقائق التاريخية والتعليل)، ومثل هذه المعايير تدعم التعلّم بسبب أنّها تصف الخصائص التي ينبغي أن تبحث عنها أنت وطلابك بوصفها دليلاً على تعلّم الطلاب.

إنّ الملاءمة هي المعيار الأكثر أهمية بين المعايير، إن كنت تريدها، وهي ما ذكرنا، وهي ميزة أو خاصية المعايير الأكثر أهمية التي ينبغي أن تحوزها (الملاءمة). ولكي تكون المعايير التي اخترتها مفيدة وفعّالة بالنسبة لقوائم إرشادات التقويم الذاتي، ينبغي أن تكون قابلة للتعريف وللملاحظة، وأن تكون مختلفة عن بعضها بعضًا حتى يمكن تقويمها على انفراد، وبوصفها مجموعة تعرّف مجموعة من الحقائق، تُؤخذ معًا لتصف الأداء بطريقة تكفي لمطابقة وصف التعلّم في المعيار أو في الهدف التدريسي. وأخيراً فإنّ المعايير ينبغي أن تكون خصائص تتفاوت على امتداد متواصل الجودة من أعلى إلى أسفل، حتى تستطيع كتابة أوصاف مستوى أداء ذات مغزى. يلخّص الشكل رقم (٣–١) الصفات التي تريدها في مجموعة معايير من أجل قوائم إرشادات تقويم ذاتي للأداء.

ستكون هناك خصائص إضافية في الخلفية – يدعوها سادلر (١٩٨٩م) المعايير الكامنة – كان الطلاب قد أتقنوها، أو إنّها ليست التركيز الرئيس لفرض دراسي، فعلى سبيل المثال في تقرير معمل بمدرسة ثانوية، سوف يستخدم الطلاب مهارات الحكم التي تعلّموها في المدرسة الأولية في زمان سابق. ومهارات الحكم التي تعمل في الخلفية مهمّة في الشعور العام من أجل كتابة تقارير مختبر جيّدة، لكنها ليست من المحتمل أن تكون جزءًا من قائمة إرشادات التقويم الذاتي التي يتمّ استخدامها لتقويم التقارير. وفي معظم الحالات فإنّ المعايير الملائمة

لتقرير مختبر بمدرسة ثانوية، سوف تكون ذات صلة بفهم المحتوى العلمي، وفهم عملية البحث والتعليل العلمي، وتوصيل نتائج البحث بإتقان عبر تقرير مختبر مُتعارف عليه. إنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي لا ترصد في قائمة كلّ المعايير المحتملة، وإنّما ترصد في قائمة المعايير الصحيحة من أجل غرض التقويم.

ولاختيار المعايير ابدأ بحصيلة التعلّم المستهدفة، كما جاءت في المعيار أو الهدف التدريسي الذي تنوي تقويمه، اسأل نفسك هذا السؤال:

سؤال المعيار: ما خصائص عمل الطالب التي سوف تعطي دليلاً على تعلّمه للمعرفة أو المهارات المحدّدة في هذا المعيار (أو الهدف التدريسي)؟

الشكل ٣-١ الخصائص المرغوبة لمعايير قوائم إرشادات التقويم الذاتي للصفّ الدراسيّ

الخصائص (المعايير) إنها:	التوضيح
مناسبة	كلّ معيار يمثّل جانبًا من مقياس، أو هدفاً منهجيًّا، أو هدفًا تعلّميًّا، أو هدفًا يُقصد أن يتعلّمه الطلاب.
يمكن تحديدها	لكلّ معيار معنى واضح متّفق عليه بحيث يفهمه كلّ من الطلاب والمدرسين.
يمكن ملاحظتها	يصف كلّ معيار الجودة في الأداء التي يُمكن إدراكها (تُرى أو تُسمع عادة) بوساطة شخص آخر غير الشخص الذي يؤدّي.
تتمايز عن بعضها بعضًا	يحدّد كلّ معيار جانبًا منفصلاً من جوانب حصائل تعلّم الأداء المقصود تقويمه.
مكتملة	تصف المعايير معاً كلّ حصائل تعلّم الأداء المقصود تقويمه.
قادرة على دعم الأوصاف على امتداد متواصل الجودة.	يمكن وصف كلّ معيار على مدى مستويات الأداء.

وبالنسبة لمعظم المقاييس والأهداف التدريسية، فإنّ الإجابات عن هذا السؤال يمكن أن تكون عناصر لعمل الطالب على أكثر من عمل واحد، وعلى سبيل المثال فلو كان

من المفترض أن يكون الطلاب قادرين على أن يستشهدوا بدليل نصّي لدعم تحليل ما يقوله النصّ صراحة، وكذلك الاستنتاجات المستمدة من النصّ (CCSSI ELA Standard RL.61)، وبعد ذلك يجب أن يكونوا قادرين على فعل ذلك في تشكيلة من المهامّ المختلفة، وقد يجوز أن يقرأ الطلاب قطعة كتابية ثم يشاركوا في نقاش مع أقرانهم، وقد يجوز أن يقرأوا قطعة ويشرحوا لطالب أصغر سنًّا يتمتّع بحسّ خيالي ماذا تعني القطعة. ويمكن أن يقرأ الطلاب قطعة كتابية ويقوموا برصد النتائج الاستدلالية والحرفية التي استمدّوها من القراءة، وقد يستخدمون هذه المهارة في مهمّة أكثر تعقيداً مثل المقارنة والموازنة بين نصّين. وإضافةإلي ذلك يمكن أن تعتمد أنواع هذه المهام على قطع كتابية مختلفة.

النتيجة عدد هائل من المهامّ الممكنة، وأنت تريد خصائص الأداء التي تعطي دليلاً قابلاً للتطبيق على كلّ المهامّ الممكنة، التي بوساطتها يستطيع الطلاب عرض كيف أنّهم تعلّموا بصورة حسنة هذه المهارة، وبعبارات أخرى أنت تريد المعايير الملائمة للتعلّم التي هي عامّة بالنسبة لكلّ المهامّ.

كيف تكتب أوصاف مستوى الأداء:

إنّ أهمّ جانب في المستويات هو الأداء الذي يُوصف بلغة ما يستطيع الواحد ملاحظته في العمل، بدلاً من نتائج الجودة التي يستطيع أن يخلص إليها. وكما أشرت في الفصل الثاني أنّ من المفاهيم الخاطئة الشائعة التي أرى أنّها تخصّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي، أنّه بعد تحديد المعايير فإنّها تعطي مقاييس تقيمية (على سبيل المثال: ممتاز، جيد، حسن، ضعيف)، وهذه ليست قوائم إرشادات تقويم ذاتي، وإنّما مقاييس إعطاء درجات من الطراز القديم. يمكن أن تكون أوصاف الأداء عامّة، تصف عائلة كاملة من المهام على سبيل المثال: "تستخدم استراتيجية حلّ ملائمة، أو محدّدة بالمهام على سبيل المثال استخدام المعادلة ٢س+٥=١٥ . عليك أن تقرّر ما إذا كنت تحتاج إلى أوصاف مستويات الأداء العامّة أو تلك المحدّدة بالمهمّة (انظر: الشكل ١–٢)، وفي معظم الحالات فإنّ المفضّل هو الأوصاف العامّة.

والجانب الثاني من مستويات الأداء التي تحتاج أن يتمّ اتخاذ القرار بشأنها، ما هو عدد المستويات التي ينبغي أن تكون هناك؟ والإجابة الأفضل عن هذه السؤال هو الإجابة المفاهيمية: استخدم أكثر ما تستطيع من مستويات تستطيع أن تصفها من حيث فروقات ذات معنى في جودة الأداء، وسوف يكون ذلك بالنسبة للمهامّ البسيطة مستويان: مقبول وأعد، أو براعة وليس بعد.

وأنت لا تريد في الممارسة أن تنتهي بنتائج تقويمات ذات وفرة أو منسّقة سوف يكون من الصعب تلخصيها. وفي الغالب هناك طرق متعدّدة مختلفة تستطيع بها وصف متواصل جودة الأداء، مستخدمًا مستويات أكثر أو أقلّ، ولذلك أقترح عليك أن تختار عددًا من المستويات التي تتساوى في الرتبة مع متطلّباتك لإعطاء الدرجات (بروكهارت، ١٩٩٩–٢٠١١م) لو كان ذلك ممكنًا. وبالنسبة للعديد من الصفوف الدراسية فإنّ هذا يعني أربعة مستويات (على سبيل المثال: متقدّم، بارع، أساسي، دون الأساسي)، أو خمسة مستويات (على سبيل المثال أ، ب، ج، د، هـ). وإذا لم يكن ممكنًا أن تنسّق أعداد المستويات ذات القيود العملية في إعطاء الدرجات، فبدلاً من انتهاك المعايير والأوصاف عليك أن تصمّم قائمة إرشادات تقويم ذاتي طبق الأصل للمهمة ومعايير جودتها، ثم قرّر بشأن الطريقة التي تضمّنها بها في ملخص درجات، إن كانت هناك حاجة إلى ذلك(انظر : الفصل الحادي عشر).

وبمجرد ما قرّرت بشأن عدد المستويات فأنت تحتاج إلى وصف جودة الأداء لكلّ مستوى من كلّ معيار. والطريقة الشائعة لكتابة هذه الأوصاف أن تبدأ بمستوى الأداء الذي تستهدف أن يبلغه معظم الطلاب (على سبيل المثال: بارع)، صف ذلك ثم كيّف المتبقي من الأعداد من هناك، متراجعًا– (على سبيل المثال: إلى أساسي ودون الأساسي) و صاعدًا – (على سبيل المثال: إلى متقدّم). وهناك طريقة شائعة أخرى أن تبدأ من الطائفة الأعلى (على سبيل المثال: أ) وتصف ذلك ثم تتراجع (على سبيل المثال: إلى ب، ج، د، هـ)،

وهاتان الطريقتان تبيّنان مقاربتين مختلفتين للتقويم. وفي سياق إعطاء الدرجات القائم على المعايير، فإنّ (متقدّم) يفترض أن تُوصف بالإنجاز الذي يتجاوز ما هو متوقّع، وفي سياق إعطاء الدرجات التقليدي فإنّ الدرجة (أ) هي في الغالب ما يهدف إليه الطلاب. اسأل نفسك هذا السؤال:

سؤال وصف الأداء: كيف يبدو عمل الطالب في كلّ مستوى من الجودة، من أعلى إلى أسفل، على هذا المعيار؟

سواء إذا كنت بدأت بفئة البراعة أو الفئة الأعلى للمعيار، فلا تكتب أربعة أو خمسة أوصاف مختلفة تمامًا لمستويات الأداء المختلفة، وعليك أن تصف متواصل جودة مستويات الأداء، ويجب أن تكون هذه المستويات قابلة للتفريق بينها، وعليك أن تكون قادرًا على وصف الاختلاف بين المستوى والذي يليه، وأن تبيّن هذه الأوصاف بنماذج من عمل الطلاب. يلخّص الشكل رقم (٣-٢) الخصائص المرغوبة لأوصاف مستويات الأداء.

صف أداء الطالب من حيث ما يسمح للمسارات المختلفة المتعدّدة بالنجاح، فقوائم إرشادات التقويم الذاتي لا تقيّد الطلاب بإفراط ولا تكبتهم. وقد أورد شابمان وإنمان (٢٠٠٩م) هذه القصة عن طالبة في الصفّ الدراسي الخامس:

كان للطالبة ذات الأحد عشر عامًا واجب دراسيّ في مادة العلوم عليها أن تكمله بوصفه واجبًا منزليًّا، وقدّم لها والداها، في مسعاهم لمساعدتها، عددًا من الاقتراحات لتعزيز مشروعها، وكانت استجابة الطفلة لكلّ الاقتراحات: "لا، ليس ذلك موجودًا في قائمة إرشادات التقويم الذاتي. هذه هي قائمة إرشادات التقويم الذاتي يا أمّي، وهذا كلّ ما يُفترض أن نقوم به"(ص١٩٨).

ويستخدم شابمان وإنمان هذه القصة ليناقشا أنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي تقيّد الإبداع وتطوير ما وراء المعرفة. وأنا لا أوافق على ذلك، فالأحرى أنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي هي ما يقيّد الإبداع وتطوير ما وراء المعرفة، وهذا النوع من قوائم إرشادات التقويم الذاتي من نوع التوجيهات التي تمّ وصفها في الفصل الثاني. وقد وصف المؤلفان قوائم إرشادات

التقويم الذاتي بوصفها رسمًا بيانيًّا، كلّ خلية فيه" تتضمّن عناصر محدّدة إمّا أنّها حاضرة أو غائبة" (ص١٩٨)، ومن حيث تعريفي لقوائم إرشادات التقويم الذاتي فليست هناك أوصاف لمستويات جودة الأداء على المعايير، وإنّما هناك في الحقيقة قوائم جرد ترتدي زيّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي.

عليك اختيار عباراتك في أوصاف مستوى الأداء بعناية، فأوصاف مستوى الأداء– كما يتضمّن اسمها– تصف أداء الطالب في كلّ المستويات في سلسلة الأداء، والمصطلحات التقويمية (ممتاز، جيّد، حسن، ضعيف وما إلى ذلك) لا تُستخدم. وينبغي أن يمثّل التواصل توقّعات واقعية للمحتوى ولمستوى الدرجة، وفي إطار ذلك ينبغي أنّ تتضمّن الأوصاف كلّ المستويات الممكنة، بما في ذلك على سبيل المثال، مستوى يكون بعيداً بالكلية عن المرمى، حتى ولو كان لا يتوقّع أن ينتج طالب عملاً في هذا المستوى. ويجب أن تكون الأوصاف ملائمة لكلّ مستوى تصفه، فعلى سبيل المثال: إنّ وصف الأداء في مستوى "إتقان" في قوائم إرشادات التقويم الذاتي ينبغي أن توافق مستوى الإنجاز المكتوب في المعيار أو الغاية أو الهدف.

الشكل رقم (٣-٢): الخصائص المرغوبة لأوصاف مستويات الأداء لقوائم إرشادات التقويم الذاتي الخاصّة بالصفّ الدراسيّ:

الخصائص أوصاف مستوى الأداء إنها....	التوضيح
وصفية	يُوصف الأداء من حيث ما يُلاحظ في العمل.
واضحة	يفهم كلّ من الطلاب والأساتذة ما تعنيه الأوصاف.
تغطّي كلّ نطاق الأداء	يُوصف الأداء من حدّ متواصل الجودة إلى الحدّ الآخر لكلّ معيار.
تميز بين المستويات	أوصاف الأداء مختلفة بما يكفي من مستوى لآخر، لحدّ أن العمل يمكن أن يصنّف بشكل واضح. وينبغي أن يكون من الممكن الملاءمة بين نماذج العمل بأوصاف الأداء في كلّ مستوى.
تحدّد مركز الأداء المستهدف (مقبول، إجادة، مرور) عند المستوى الملائم	توضّح أوصاف الأداء في المستوى المتوقّع بوساطة المعيار أو هدف المنهج، أو هدف الدرس، في المستوى المستهدف على قائمة إرشادات التقويم الذاتي.
تفرّق الأوصاف المتوازية من مستوى لمستوى آخر	تصف أوصاف الأداء في كلّ مستوى من المتواصل مستويات جودة مختلفة لنفس جوانب العمل.

يجب أن تكون الأوصاف واحدة ومعتمدة على نفس عناصر الأداء من مستوى لمستوى، فعلى سبيل المثال انظر في المعيار الذي يحدّد المسألة في قائمة إرشادات التقويم الذاتي الخاصّة بحلّ المسائل الرياضية، فلو كان جزء من وصف البراعة أنّ الطالب "يحدّد المسألة من حيث متطلّباتها الرياضية"، فحينئذ يكون لكلّ مستوى من هذا المعيار وصف للطريقة التي يفعل بها الطلاب ذلك، وفي حالات أقلّ من هذا الجانب من الأداء يجب أن يوصف هكذا: "يحدّد المسألة ، لكنه لا يستخدم لغة رياضية" "ولا يحدّد المسألة".

مقاربتان عامتان في تصميم قوائم إرشادات التقويم الذاتي:

هناك مقاربتان رئيستان في تصميم قوائم إرشادات التقويم الذاتي: من أعلى إلى أسفل ومن أسفل إلى أعلى (نيتكو وبروكهارت، ٢٠١١م)، والطريقتان ليستا — بالضرورة — مفضيتين إلى نفس قوائم إرشادات التقويم الذاتي، وعليك باختيار الطريقة التي تُناسب أهدافك، فبالنسبة للعمل الذي يشتمل على مفاهيم ومهارات تقدّم بشكل جديد من الأفضل أن تستخدم مقاربة من أعلى إلى أسفل، وبعد ذلك تعمل على جعل قوائم إرشادات التقويم الذاتي مألوفة للطلاب بجعلهم ينظرون في عينات من العمل مستخدمين المعايير والمستويات التي تمّ تقديمها، وذلك يساعد الطلاب على تطوير مفاهيمهم بخصوص جودة العمل. ومشاركة الطلاب في بناء قوائم إرشادات التقويم الذاتي باستخدام مقاربة من أسفل إلى أعلى، تنجح بشكل أفضل بالنسبة لحصائل التعلّم العامّة التي يألفها الطلاب سلفًا لحدّ ما.

مقاربة من أعلى إلى أسفل:

مقاربة (من أعلى إلى أسفل) هي مقاربة استنتاجية، تبدأ بإطار مفاهيمي يصف المحتوى والأداء الذي سوف تقيمه. وعليك باستخدام مقاربة من أعلى إلى أسفل عندما تكون معايير المنهج قد تّم تحديدها بوضوح بالنسبة للمحتوى والأداء، وها هي الخطوات في مقاربة من أعلى إلى أسفل:

١- اصنع (أو تبنَّ من المصادر الموجودة) إطارًا مفاهيميًّا للإنجاز، وينبغي أن يتضمّن ذلك وصفًا للإنجاز المستهدف (على سبيل المثال: ما الكتابة السردية الجيّدة؟)، وموجزًا للخصائص التي تنوي تدريسها والطلب من الطلاب عرضها (أبعاد الإنجاز أو معاييره)، وينبغي أن يصف الموجز سلسلة الأداء لكلّ معيار.

٢- اكتب قوائم إرشادات تقويم ذاتي عامّة لتسجيل النقاط، مستخدمًا هذه الأبعاد ومستويات الأداء، ولأجل أن تفعل ذلك عليك أن تنظّم المعايير على نحو تحليلي (مقياس واحد لكلّ معيار)، أو على نحو كلّي (مقياس واحد يقيس في الاعتبار كلّ المعايير في وقت واحد). ويمكن لقوائم إرشادات التقويم الذاتي، بل ويجب أن تتمّ مشاركتها مع الطلاب. فإذا كنت تريد تصميم قوائم إرشادات تقويم ذاتي لحلّ المسائل الرياضية مثلاً، وكان أحد المعايير (معرفة المحتوى الرياضي، فيمكن لقوائم إرشادات التقويم الذاتي أن تقول: "يُبدى حلّ المسألة فهمًا للمفاهيم والمبادئ الرياضية الرئيسة، وجعل الطلاب يدركون أن المفاهيم والمبادئ الرياضية— على سبيل المثال: "أعلم أن هذه المسألة تتضمّن العلاقات بين المسافة، والمعدّل، والزمن، وهذه مفاهيم رئيسة") — جزء من التعلّم.

٣- وبالنسبة للمدرّس حين يريد تسجيل النقاط، فعليه أن يكيّف قوائم إرشادات التقويم الذاتي العامّة لتسجيل النقاط من أجل الهدف التعليمي المحدّد للأداء الذي سوف تقيّمه. وعلى سبيل المثال؛ إذا كانت قوائم إرشادات التقويم الذاتي تقول: "يبرز حلّ المسألة فهمًا للمبادئ والمفاهيم الرياضية الرئيسة" فلكي تركّز على تسجيلك للنقاط عليك أن تقول: "يبدى حلّ المسألة فهمًا للعلاقات بين المسافة والمعدّل والزمن".

٤- وفي كلتا الحالتين (سواء إذا بقيت قوائم إرشادات التقويم الذاتي عامّة أو مكيّفة من أجل أهداف تعلّمية أكثر تحديدًا)، عليك أن تستخدمها لتقويم أداءات

الطلاب المختلفة، وأن تكيّفها بحسب ما يحتاج إليه في الاستعمال النهائي(نيتكو وبروكهارت، ٢٠١١م، ص ص ٢٦٧– ٢٦٨).

مقاربة من أسفل إلى أعلى:

إنّ مقاربة (من أسفل إلى أعلى) هي مقاربة استقرائية، تبدأ بنماذج من عمل الطالب وتستخدمها من أجل صنع إطار للتقويم. وعليك باستخدام مقاربة من أسفل إلى أعلى عندما لا تزال تحدّد أوصاف المحتوى والأداء، أو عندما تريد أن تجعل طلابك ينهمكون في صنع وسائل تقويمهم الخاصّة بهم. وهذه هي الخطوات التي تكون في مقاربة من أسفل إلى أعلى:

١– احصل على بضع عشرة نسخة من عمل الطلاب أو أكثر، وينبغي أن يكون عملهم هذا ذا صلة بالأداء الذي من أجله ستقوم ببناء قوائم إرشادات التقويم الذاتي على سبيل المثال: حلّ مسائل رياضية. وعلى أيّة حال فإذا كان من الممكن، فينبغي أن يكون من عدّة مهام مختلفة (آرتر وشابوي، ٢٠٠٦م)، والسبب وراء ذلك أنّك تريد أن تعكس قوائم إرشادات التقويم الذاتي أوصاف المحتوى والأداء لحصائل التعلّم العامّة، وليس أيّ مهمّة بعينها (مثلاً: ليس أي مسألة رياضية بعينها).

٢– صنّف، أو اجعل طلابك يصنّفون العمل في ثلاث مجموعات من الأكوام: عالي الجودة، متوسط الجودة، منخفض الجودة، وذلك هو السبب في أنّ الطلاب يحتاجون لأن يكونوا إلى حدّ ما على أُلفة بالمفاهيم والمهارات، فإن لم يكونوا كذلك فإنّ تصنيفهم للعمل قد يتّجه إلى مهارات المستوى السطحي مثل: النظافة، والشكل، بدلاً من جودة التفكير وعرض المهارات.

٣– اكتب أو اجعل طلابك يكتبون أوصافًا محدّدة عن السبب الذي حدا بهم إلى تصنيف كلّ قطعة من العمل كما هي، كن محدّداً فبدلاً من أن تقول: إنّ هذه المسألة تمّ حلّها على نحو غير صحيح، فقُل ما الذي تمّ ولماذا: الحلّ استخدام

معلومات غير ذات صلة، أوتمّت مقاربة المسألة بوصفها مسألة حجم، بينما كانت مسألة مساحة أو أيّ شيء آخر.

٤- قارن وقابل بين أوصاف العمل واستخراج المعايير والأبعاد، وعلى سبيل المثال؛ إذا كان هناك عدّة أوصاف لطلابك يستخدمون معلومات ذات صلة وأخرى غير ذات صلة، فقد يظهر تحديد المعلومات ذات الصلة في المسألة وكأنّها بُعد من الأبعاد.

٥- اكتب لكلّ معيار ورد في الخطوة رقم (٤) أوصافًا للجودة على متواصل الأبعاد لأكبر عدد من المستويات التي تكون هناك حاجة إليها، وقد تحتاج إلى ثلاث فئات كما فعلت في التصنيف، أو ربّما تستخدم أربعاً أو خمساً أو ستاً، اعتماداً على درجات المفيد عملها، و/أو كم عدد المستويات التي تحتاجها لمنح الدرجات أو لأغراض أخرى (نيتكو وبروكهارت، ٢٠١١م، ص ٢٦٨).

اختيار المعايير وكتابة أوصاف مستوى الأداء:

نموذج سخيف

دعنا نستخدم نموذجًا سخيفًا لعرضنا الأوّل لكتابة قائمة إرشادات التقويم الذاتي، ولنفترض أنّك تدرّس صفًّا دراسيًّا التمثيل، وأنت تريد أن يكون طلابك قادرين على الضحك على تلميح. فكّر في بعض العروض التلفزيونية أو الأفلام التي شاهدتها حيث يكون مطلوبًا من الممثّلين أن يفعلوا ذلك. إنّ الضحك أداء، وهو عملية في مقابل المنتج. يجب عليك أن تعرض على طلابك مقاطع فيلمية لممثّلين يضحكون: ربّما المهرج في فيلم باتمان أو سانتا كلاوس في فيلم عن عيد الميلاد، ويجب عليك أن تطلب من طلابك ممارسة الضحك بأنفسهم، ويجب عليك في مرحلة ما أن تساعدهم على استخدام معايير لعملهم، بحيث يمكنهم أن يستخدموها لتعريف العمل وتطويره وتقويمه في آخر الأمر، وفي الحقيقة قد يكون ذلك ممارسة هزلية تقوم بها مع الزملاء.

إنّ مجموعة واحدة من المعايير قد تكون الحجم والمدّة ومشاركة الجسد، وليست هذه وحدها هي المعايير الممكنة، فأنا وزميل ليّ قد جرّبنا مع آخرين. الشكل رقم (٣-٣) يبيّن كيف

كتبنا أوصاف مستويات الأداء لهذه المعايير لقائمة إرشادات تقويم ذاتي للضحك. لا تضحك (فالتورية مقصودة)، لكن قد يدهشك أن تعلم أنّ الأوصاف في قائمة إرشادات التقويم الذاتي هذه ليست كلّها من نفس النوع، وأنّنا وضعناها خصيصًا لتكون قادرة على تبيين مختلف مستويات الاستنتاجات التي تتطلّب منك الأوصاف صنعها.

الشكل ٣-٣ قائمة إرشادات ذاتيّ للضحك

	مستويات الأداء			
المعيار	المستوى الرابع ضحكة مجلجلة	المستوى الثالث ضحكة	المستوى الثاني قهقهة	المستوى الأول ضحكة خافتة
الحجم	الضحكة عالية بما يكفي للفت النظر إليها وإزعاج الناس، أو الضحكة حادّة جدًّا بحيث لا إزعاج البتة.	الضحكة عالية وتشارف على عدم التهذيب، ويمكن سماعها لكلّ مَنْ في الغرفة.	الضحكة مهذبة ومتوسطة الدرجة، ويمكن أن يسمعها مَنْ هم في الجوار القريب.	الضحكة مسموعة لهؤلاء الواقفين في الجوار.
المدّة الزمنية	الضحكة تديم نفسها حتى يصبح من الضروري للضاحك أو صديقه أن يوقفاها عمدًا.	الضحكة تتردد عدّة مرات، وربّما تخبو وتتجمّع قوية مرّة أخرى كأنّها تتخيّل مرّة أخرى الجانب الهزلي.	الضحكة تتردّد على نحو متقطّع، على الأقل في دورة متكرّرة واحدة.	الضحكة عبارة عن شخير قصير، أو صفير، أو ضحك في صوت خافت.
مشاركة الجسم	يشارك جميع الجسد، وقد تشمل، وليست مقصورة عليها، تمايل الكتف، وتأرجح الرأس واهتزاز الجسد كله.	ترتفع الخدود إلى أعلى، وعلى الأقلّ يتحرّك جزء واحد من الجسد إلى جانب الوجه، وربّما يتأرجح الكتف ويرتمي الرأس إلى الوراء.	تنفتح الشفاه ويبتسم الوجه.	قد تنفتح الشفاه أو قد تبقى مغلقة.

بعض الأوصاف في قائمة إرشادات التقويم الذاتي هذه منخفضة الاستدلال؛ وذلك يعني أنّ المراقب لا ينبغي عليه أن يخرج بخلاصة أو أيّ تخمينات عن الملاحظة. وعبارة "الشفاه مفتوحة" ذات وصف منخفض الاستدلال فمعظم الناس الذين يلاحظون نفس الشخص سوف يتفقون حول ما إذا كانت شفتاه مفتوحتين أو غير ذلك. لاحظ أنّ هذا الوصف على الرغم

من أنّه غير موضوعي تمامـًا، فكم ينبغي على الشفاه أن تكون متباعدة حتّى نصفها بأنّها مفتوحة؟ هذا سخيف بكلّ تأكيد، لكن أن نجعل هذه النقطة مع الشفاه الضاحكة، أسهل من أن نجعلها مع جوانب من عمل طالب يحمل أستاذه عنه آراء موجودة منذ حين. ومطلوب من نقطة الوصف أن تجعلك تشاهد ثمّ تقرّر ما رأيته، وليس وجهة نظرك عنها.

وبعض أوصاف قائمة إرشادات التقويم الذاتي هذه مرتفعة الاستدلال، وهذا يعني أن على المراقب أن يخرج بخلاصة أو يضع تخمينـًا حول ما لاحظه، وعلى سبيل المثال فعبارة "الضحكة مرتفعة" منخفضة الاستدلال نسبيـًّا، لكن عبارة " تشارف على عدم التهذيب" مرتفعة الاستدلال. وقد يخرج أناس مختلفون بنتائج مختلفة عن كيف تكون الضحكة مرتفعة قبل أن تشارف على عدم التهذيب.

قد يكون من السهل أن نقول: لا تستخدم أوصافـًا تتطلب استدلالات، لكن لسوء الحظّ هذا أمر سهل جدًّا. استهدف استخدام عبارات واصفة أكثر انخفاضـًا في الاستدلال يمكنك استخدامها، ومع ذلك تستطيع أن تُنجز غرضك من تقويم الخصائص المهمّة. وعندما تفعل ذلك سوف تجد أنّ معظم الأوصاف التي تستخدمها سوف تتطلّب مستوى من الاستدلال حتّى تبدو موضوعية، فعلى سبيل المثال: إنّ وصفـًا عامـًا لمستوى البراعة لقواعد اللغة ومعايير الاستعمال للتقارير المكتوبة سوف يقرأ شيئـًا هكذا: "أخطاء قليلة في قواعد اللغة والاستعمال، والأخطاء لا تتداخل مع المعنى"، وليس هناك استدلالات نخرج بها، فكم قليل هو القليل؟ كم ينبغي أن تكون الجملة مشوّشة قبل أن يكون معناها غير واضح للقارئ.

والنقطة الأهمّ هو أنّ ترك الأوصاف مفتوحة على الحكم المهنّي – كي يقوم ببعض الاستدلالات – أفضل من أن نغلق الأشياء على نحو متصلّب بإفراط من الأوصاف. ولا يغرّنك أن تجعل كلّ شيء منخفض الاستدلال جدًّا (على سبيل المثال: "ثلاثة أخطاء في قواعد اللغة" بحيث لا تترك مساحة للجيّد. إنّ دور الأوصاف تفسير المعايير على متواصل الجودة، فثلاثة أخطاء في قواعد اللغة تميّز المقالة التي تُبدي تواصلاً باللغة الإنجليزية أكثر تعقيدًا ورُقِيـًا، أكثر مما تميّز المقالة التي بها خطأ واحد، ولكنها لا تحاول أكثر من جمل

قصيرة وبسيطة. وآمل أن تكون قد فكّرت أيضًا أنّ التصريح بأنّ الكتابة "معقّدة" و "مُتقنة" يتطلّب أيضًا القيام باستدلالات، فلو كان الأمر كذلك فإنّ نقطتي التي أريد الوصول إليها قد تمّت. لا يوجد سبيل إلى جعل تفكير نقدي حول عرض الطلاب للذي يعرفونه، ويمكنهم أن يؤدّوه خاليًا من الاستدلال، وإذا حاولت فستصل في نهاية المطاف إلى قوائم إرشادات تقويم ذاتي مثلما اكتشفنا في الفصل الثاني.

اختيار المعايير وكتابة أوصاف مستوى الأداء:
أنموذج حقيقي:

هذا النموذج يبيّن طريقة من أعلى إلى أسفل، ويبيّن كذلك أهمية كتابة مسوّدة قوائم إرشادات التقويم الذاتي ومراجعتها عندما تصمّمها. درّست كيرتني كوفاتش صفّها الدراسيّ الثالث في مدرسة ويست هيلز الابتدائية وحدة في مادّة العلوم عن عادات الحيوان ودورة حياته، وفي تلك الوحدة طلبت من طلابها أن يجروا في شكل أزواج – بحثًا عن دورة حياة الحيوان، ثمّ يعرضوا نتائج بحثهم على ملصق، ويعرضوه شفاهة بوصفه تقريرًا أمام الفصل.

المسوّدة الأولى لقائمة إرشادات التقويم الذاتي: صمّمت الآنسة كوفاتش قائمة إرشادات تقويم ذاتي من أجل مشروع دورة حياة الحيوان، ولقد استحدثت إطارًا مفاهيميًّا للإنجاز، مستخدمة إيّاه بوصفه خصائص المعايير التي تريد أن تراها في العمل عندما ينتهي إنجازه، وأعطت الطلاب قائمة إرشادات التقويم الذاتي في نفس الوقت الذي أعطتهم فيه الفرض الدراسي، وتناقشت هي وطلابها حول قائمة إرشادات التقويم الذاتي قبل الشروع في العمل وأثناء العمل على المشروع. قام الطلاب بوضع مشروع بوصفه أنموذجًا في الصف الدراسي، ثمّ عملوا في أزواج على استخدام إرشادات التقويم الذاتي من أجل التقويم الذاتي والمراجعة قبل أن يحلّ موعد انتهاء المشروع، وكان التقويم الذاتي منتجًا بالنسبة للطلاب، فقد كان الجميع – في الغالب – قادرين على تحسين ملصقاتهم قبل أن يسلّموا عملهم المنجز.

صنعت قائمة إرشادات التقويم الذاتي نموذجًا ممتازًا لأنّها تملك العديد من نقاط القوّة ولاتزال هناك العديد من المواضع التي يمكن للمراجعة أن تحسّنها. يمثّل الشكل رقم (٣-٤) المسوّدة الأولية لقائمة إرشادات التقويم الذاتي.

ولقد اخترت ذلك النموذج لأنّ هناك الكثير من العمل الذي سوف نقوم به هنا. ربّما يكون بعض القرّاء قد شرعوا في النقد، وسوف نصل إلى ذلك، لكن - فضلاً - لاحظ أنّك تستطيع أن تقول بوساطة القراءة إن المدرّسة جسّدت - على الأقل - بعضًا من أفكارها بعد أنْ صمّمت قوائم إرشادات التقويم الذاتي على نحو متأمّل. أعتقد أنّه أمر تعليمي أن ترى كيف أنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي هذه يمكن تحسينها، وأنا شاكرة للآنسة كوفاتش سماحها لنا جميعًا لنتعلّم من نموذجها.

قائمة إرشادات التقويم الذاتي في الشكل رقم (٣-٤) قائمة إرشادات تقويم ذاتي حقيقية، ذلك لأنّها ذات معايير وأوصاف للمستويات، وعديد من هذه المعايير يخاطب السؤال القائل: ما خصائص عمل الطالب التي تعطي دليلاً على تعلّم الطالب للمعرفة أو المهارات المحدّدة في هذا المعيار (أو الهدف التدريسي)؟ خاصّة إذا كان الهدف التدريسي أن يعرف الطلاب أنّ للحيوان دورة حياة، وأن يكونوا قادرين أن يعرفوا عنها من خلال البحث، وحينئذ تبدو ثلاثة من المعايير على وجه الخصوص ذات صلة: الترتيب(وهو مفهوم في أيّ دورة)، والرسوم الإيضاحية (وهي مهمة في إيصال الفهم)، ووصف مراحل دورة الحياة. وبالمثل فإنّ أوصاف مستوى الأداء تبدأ في الإجابة عن السؤال: كيف يبدو عمل الطالب في كلّ مستوى جودة، من الأعلى إلى الأدنى، على هذا المعيار؟ وأخيرًا فقد أعطت الآنسة كوفاتش بعض الأفكار لإعطاء وزن للمعايير، وقد صنعت رسومًا إيضاحية ووصفًا لمراحل دورة الحياة أكثر أهمية من المعايير الأخرى، بتخصيص نقاط أكثر لها، وبأخذ نتائج التعلّم المقصودة عندها في الحسبان، فإنّ هذه المعايير الملائمة يجب أن تزن وزناً أكثر أهمية.

الشكل رقم (٣-٤)
قائمة إرشادات تقويم ذاتي للمسودة الأولى من مشروع دورة الحياة

	ست نقاط	أربع نقاط	نقطتان	لا نقطة
عنوان الملصق		العنوان ظاهر على الملصق، ومكتوب بهجاء سليم وبالحروف الكبيرة.	العنوان على الملصق لكن فيه أخطاء، أو تصعب قراءته.	لا يوجد عنوان.
ترتيب مراحل دورة الحياة		كلّ مراحل دورة الحياة في الترتيب الصحيح، وكلّ المراحل تمّ تصنيفها بشكل صحيح.	واحد أو اكثر من مراحل دورة الحياة في ترتيب خطأ.	مراحل دورة الحياة غير مضمّنة.
الرسوم الإيضاحية لمراحل دورة الحياة.	الرسوم الإيضاحية لكلّ مرحلة واضحة.	واحد أو اثنين من الرسوم الإيضاحية لدورة الحياة مفقودة.	أكثر من رسمين إيضاحيين لدورة الحياة مفقودان.	الرسوم الإيضاحية لمراحل دورة الحياة غير مضمّنة.
وصف مراحل دورة الحياة	مراحل دورة الحياة موصوفة على الأقل باثنين من التفاصيل.	مراحل دورة الحياة موصوفة بتفصيل واحد، وهناك مرحلة أو أكثر مفقودة.	المراحل غير مكتملة أو مفقودة. ولها تفصيل واحد، أو لا تحتوي على تفاصيل داعمة.	وصف مراحل دورة الحياة غير مضمّنة.
المظهر العام للملصق		الملصق متقن ومنظم . والعنوان وكلّ الجمل ذات هجاء صحيح، ومكتوبة بالأحرف الكبيرة، ولها علامات ترقيم.	الملصق متقن إلى حدّ ما ومنظّم. وبه بعض الهجاء الصحيح والكتابة بالأحرف الكبيرة، والترقيم الصحيحين، ويبدي الملصق علامات من الجهد القليل.	الملصق غير مرتّب وفيه أخطاء عديدة، وليس ملوّناً،أوغير مكتمل، ولا يبدي علامات دالة على الجهد.

مراجعة قائمة إرشادات التقويم الذاتي: ستكون قائمة إرشادات التقويم الذاتي أكثر فاعلية لو تمَّ تحديدها لتخاطب النقاط التالية:

- احذف معايير الصيغة من قائمة إرشادات التقويم الذاتي، وتعامل معها بوصفها قضايا تتعلّق بعادات العمل.
- حرّر أوصاف مستوى الأداء لتضمن حسابات أقلّ وأحكامًا أكثر موضوعية.

وسوف تكون النتيجة أكثر شبهاً بما في الشكل رقم (٣–٥).

المعايير. كان هدف العلوم التعلّمي للطلاب أن يعرفوا أنّ للحيوانات دورات حياة، وأن يكونوا قادرين – من خلال البحث – أن يعرّفوا دورة حياة حيوان واحد. وهناك ثلاثة من المعايير تطابق الهدف، تم استيفاؤها في النسخة التي تمَّت مراجعتها، وربّما تكون أيضًا قد تهاوت في معيار واحد هو (يبيّن فهمًا لدورة حياة حيوان). وفي النسخة الأصلية اثنان من المعايير (العنوان والمظهر الكلي)، وكانا عن الشكل وما يؤدي من الإنجليزية بشكل آلي (الكتابة بالأحرف الكبيرة والترقيم)، مع بعض الجهود وعادات العمل (النظافة، المجهود) التي وضعت فيها، وهذه ليست جزءًا من الإنجاز العلمي.

وما يؤدّى من الإنجليزية بشكل آلي كان يمكن أن يقيّم ويعطي درجات بشكل منفصل، ولكن ذلك ما لم يكن المدرّس يعنيه هنا، والمدرّسون الذين يرغبون في فعل ذلك يمكنهم تقويم ما يؤدّى من الإنجليزية بشكل آلي بمعيار منفصل، وكذلك النتائج التي تستخدم في الإعلام عن درجات الطلاب في اللغة الإنجليزية، والمعيار – على أيّة حال – ينبغي أن يكون عمّا يؤدّى من الإنجليزية بشكل آلي، و("النظافة "و"المجهود") يمكن تقويمهما بوصفهما عادات عمل، ويمكن التقرير عنهما بشكل منفصل عن درجة الإنجاز العلمي.

لم تقصد الآنسة كوفاتش حقيقة أن تقيّم ما يؤدّى من اللغة الإنجليزية بشكل آلي، وقد كانت هذه المعايير في قائمة إرشادات التقويم الذاتي – ببساطة – لأنّها اعتقدت

أنّها مهمّة. وكان من الممكن أن تكون قائمة جرد – تتضمّن النظافة والعنوان والكتابة بالأحرف الكبيرة والترقيم وما إلى ذلك – وسيلة جيّدة للتعامل مع ذلك، من دون أن نخلط الإنجاز غير ذي الصلة بالعلم بالدرجة المحرزة في العلم. وكان من الممكن للآنسة كوفاتش أن تصنع قائمة جرد فردية أو زوجية لتقويم الطالب، وتطلب من الطلاب أن يذيّلوا عملهم بتوقيعاتهم أو بأعمالهم الزوجية (الثنائية) قبل تسليمها. وبعض الأساتذة يندهشون عندما تحذف عادات العمل من الدرجة، فالطلاب لا يزالون يسلّمون عملهم نظيفًا، وذلك هو ما يحدث عادة في الحقيقة، لكن العمل ليس أقلّ نظافة عمّا كان ينبغي أن يكون عليه تحت نظام درجة النظافة، بخاصّة إذا استخدمت قوائم جرد أو أيّ معينات أخرى، وتمّ القيام بمكسب كبير، بسبب أنّ درجة المشروع عكست بشكل أكثر دقّة معيار التعلّم أو الهدف المقصود أن يقيّمه.

الشكل رقم (٣-٥): نسخة منقحة من قائمة إرشادات التقويم الذاتي لمشروع دورة الحياة

	متقدّم	بارع	مقارب للبارع	ساذج
ترتيب مراحل دورة الحياة		كلّ مراحل دورة الحياة في الترتيب الصحيح وصُنّفت على نحو صحيح.	مرحلة أو أكثر من مراحل دورة الحياة في الترتيب غير الصحيح.	لا يوجد ترتيب أو أن الترتيب غير صحيح.
وسائل إيضاح مراحل دورة الحياة	لكلّ مرحلة وسيلة إيضاحية تُعطي صورة مفصّلة أو واضحة على نحو خاص، تبيّن ما الذي يحدث للحيوان في تلك المرحلة.	لكلّ مرحلة وسيلة إيضاح تساعد على إيضاح ما يحدث للحيوان في تلك المرحلة.	بعض وسائل إيضاح المرحلة لا تبيّن ما يحدث للحيوان في تلك المرحلة.	وسائل الإيضاح لا تساعد على تبيين ما يحدث للحيوان أثناء دورة الحياة.
وصف مراحل دورة الحياة	المراحل موصوفة بدقة، والأوصاف مكتملة على نحو خاص ومفصلة.	المراحل موصوفة بدقة.	المراحل موصوفة بشيء من معلومات غير صحيحة أو غير مكتملة.	لم تُوصف المراحل، أو أنها وُصفت على نحو غير صحيح.

مستويات الأداء: كان مقصد المدرّسة الأصلي أن تجمع النقاط، وأن تضع درجة النسبة المئوية، وهي مقاربة شائعة تُستخدم في مدرستها، ولهذا المقصد فإنّ منح معايير العنوان والترتيب والمظهر العام أربع نقاط بدلاً من ستّ نقاط كان أمرًا ذا معنى. ولأسباب نناقشها بتفصيل أكثر في الفصل العاشر، فإنّ استخدام النقاط والنسب المئوية لإعطاء الدرجة باستخدام قوائم إرشادات التقويم الذاتي ليس أمرًا مُستحسنًا، وفعل هذا الأمر يحذف بعض الملاحظات والحكم على العمل التي هي مصدر قوّة قوائم إرشادات التقويم الذاتي، وفي الغالب فإنّ النتائج لا تطابق الأداء والإنجاز الفعليين للطالب. وتستخدم قوائم إرشادات التقويم الذاتي أوصاف مستوى البراعة (متقدّم، بارع، قريب من البراعة، ومبتدئ) بدلاً من النقاط، وبعد ذلك لا تكتب الأوصاف لهذه المستويات. لاحظ أنّ واحدًا من المعايير وهو ترتيب مراحل دورة الحياة ليس له مستوى متقدّم، ومعرفة مراحل دورة حياة كائن حيّ تعتبر من خصائص البراعة، وأيّ فهم متقدّم عن دورة الحياة سوف يُعبّر عنه بالأوصاف والرسوم التوضيحية.

أوصاف الأداء في كلّ مستوى: تمَّ إجراء العديد من المراجعات لصياغة الكلام في أوصاف الأداء بكلّ مستوى من الشكل رقم (٣–٤) إلى الشكل رقك (٣–٥)، أولاً الحسابات الرقمية "مرحلة واحدة" "تفصيل واحد" (تمّ استبدالها) بأحكام موضوعية، وهذه المراجعة قد جعلت التقويم بالفعل أكثر صحّة، وليس أقلّ صحّة كما قد تتصوّر. للحيوانات المختلفة دورات حياة مختلفة، وبعض المراحل والتفاصيل أكثر أهمية من بعضها الآخر، وتتطلّب الأوصاف التي تتمّ مراجعتها معرفة كيف بوضوح تعرض أوصاف الطلاب فهمهم للبحث الذي قاموا به، أكثر من كونها عددًا من الحقائق التي تمّ نسخها، وهذا بدوره سوف يمكّن من تقويم أكثر صحّة لفهم الطلاب لدورات حياة الحيوان، وسوف يثبّط الطلاب من نقل الحقائق بدلاً عن تفسير ما تعلّموه بوساطة قراءة الحقائق.

ثانيـــاً: هنـــاك فـــراغ في وصـــف الأداء في المستوى المتقدّم، وذلك وراء ما هو ضروري من أجل ما هو مطلوب أداءه ببساطة، ولأنّ الطلاب بحوزتهم قوائم إرشادات التقويم الذاتي من زمن، فهم يعلمون أنّهم يمكن أن يضيفوا أوصافًا مفصّلة بشكل زائد أو أكثر تعقيداً إذا استطاعوا ذلك. والمسوّدة الأولى لا تقدّم سبباً للطلاب في أن يفعلوا أيّ شيء فوق أو وراء وضع المراحل في جدول لدورة حياة حيوان مختار لديهم، ونسخ حقيقتين لكلّ مرحلة، واستخدام نوع من الرسوم الإيضاحية. وتسمح قائمة إرشادات التقويم الذاتي للمدرّسين والطلاب بأن يحكموا على كيف أنّ الطلاب خاضوا بعمق في الموضوع،كما أنّها تشجّع على الخوض في الموضوع.

تأمّل ذاتي

هل تستخدم أحياناً قوائم إرشادات تقويم ذاتي أكثر اهتماماً بتوجيهات الفرض الدراسيّ من كونها دليلاً على التعلّم؟ وإذا كنت تفعل ذلك، حاول أن تراجع قوائمك لإرشادات التقويم الذاتي بشكل يُشبه الطريقة التي راجعنا بها قائمة إرشادات التقويم الذاتي الخاصة بمشروع دورة الحياة، بل من الأفضل أن تعمل مع زميل حتى تستطيع مناقشة القضايا التي تمّ طرحها في هذا الفصل وأنتما تراجعان معاً.

تلخيص

قدّم الفصل اقتراحـًا لاختيار المعايير وكتابة أوصاف مستويات الأداء، وهو فصل الهدف منه أن يساعدك في كتابة قوائم إرشادات تقويم ذاتي، أو تبنّي تلك القوائم التي تجدها في الإنترنت أو في مصادر أخرى. وفي الفصول الرابع والخامس والسادس سوف نناقش ثلاثة أنواع من قوائم إرشادات التقويم الذاتي، التي تكون فعّالة في التدريس والتعلّم اعتمادًا على غرضك منها.

الفصل الرابع

قوائم إرشادات التقويم الذاتي العامة للمهارات الأساسية

قوائم إرشادات التقويم الذاتي مفيدة على نحو خاصّ للمهارات الأساسية التي تتطوّر بمرور الزمن، فالكتابة وحلّ المسائل الرياضية نموذجان من ذلك. يبدأ هذا الفصل بوصف قوائم إرشادات التقويم الذاتي العامّة لهاتين المهارتين، وفي كلتا الحالتين فقد اتفق الفرعان المعرفيان في المهارات التي يشتملان عليها. وفي الكتاب أنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي ذات السمة (٦+١) أصبحت الأكثر قبولاً بسبب وضوح الأحكام التي تحدّد كيف تكون الكتابة الجيّدة. ومؤخرًا جدًّا بدأ يتجمّع اتّفاق في حقل الرياضيات حول كيف يكون الحلّ الجيّد لمسألة الرياضيات، وعلى الرغم من أنّ هناك العديد من قوائم إرشادات التقويم الذاتي لحلّ مسائل الحساب، إلا إنّها تميل إلى أن تكون متشابهة أكثر من كونها مختلفة، وتتضمّن معايير لحلّ مسائل الرياضيات المقبولة بشكل عام منذ العام ١٩٨٩م على الأقلّ، ومن بين هذه المعايير الاستراتيجية والاتصال الرياضي، وقد صارت المعايير مقبولة عندما أكّدت معايير المجلس الوطني لمدرّسي الرياضيات (NCTM) على هذه المعايير بوصفها على قدم المساواة مع المعرفة الرياضية (المعرفة بالرياضيات).

وينتهي الفصل بوصف قوائم إرشادات التقويم الذاتي العامّة لكتابة التقرير والإبداعية، تلك التي قمت باستحداثها. وهذه مهارات مهمّة تعتمد على المدرّسة، وقد لاحظت غالبًا ما يكون هناك غياب لقوائم إرشادات التقويم الذاتي لهذه المهارات، وعلى سبيل المثال فقوائم إرشادات التقويم الذاتي للإبداعية في الغالب ما تكون عن العرض الفنّي

أكثر مما تكون عن الإنجاز الإبداعي. وأرحّب بالتعليقات والاقتراحات والنماذج الإضافية من القرّاء.

الكتابة: قوائم إرشادات التقويم الذاتي للكتابة ذات السمة (٦+١)

ظلّت قوائم إرشادات التقويم الذاتي للكتابة ذات السمة (٦+١) ولعقود تُستخدم بشكل واسع من قبل المدرّسين والمدارس والمقاطعات والولايات، وأصبحت طريقة معيارية للنظر في كتابة الطالب.

دليل الفاعلية

إن الفكرة الرئيسة في هذا الفصل هي أنّه عندما تصف قوائم إرشادات التقويم الذاتي بوضوح كيف ينبغي أن يكون شكل عمل الطالب، فسوف يتحسّن التدريس والتقويم والتعلّم. وبالنسبة لقوائم إرشادات التقويم الذاتي للكتابة ذات السمة (٦+١)، فإنّ وجهة نظر الخبير والبحث يدلان على ذلك، وقد غيّرت قوائم إرشادات التقويم الذاتي هذه تدريس الكتابة وتعلّمها على امتداد القطر (الولايات المتحدة الأمريكية).

وقد سألت جودي آرتر– وهي مطوّرة محترفة ومؤلفة وباحثة، كانت قد أجرت عملاً مكثفًا على قوائم إرشادات التقويم الذاتي للكتابة– أن تعلّق على مفهوم أنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي الواضحة تساعد في التدريس والتعلّم، وأنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي للكتابة ذات السمة (٦+١) ربّما تكون النموذج الأوسع معرفة من ذلك، وهذه هي إجابتها (اتصال شخصيّ ٢١/ ١١/ ٢٠١١):

إنّ السمة(٦+١) لم تبدّل فقط الطريقة التي نفكّر بها عن الكتابة، بل الطريقة التي نفكّر بها في تقويم الصفّ الدراسيّ، وقد غيّرت بالتأكيد الطريقة التي نظرت بها للتقويم. كان الناس في سنة ١٩٨٠م يقولون: "لا يمكننا أن نقيّم الكتابة، إنّها أمر شديد الفردية"، ثم كان بعد ذلك حلّ مسائل الرياضيات. والآن الناس يقولون: "بالطبع نستطيع تقويم الكتابة وتقويم حلّ مسائل الرياضيات، ولكننا لا نستطيع تقويم التفكير الناقد"، وكلّ ما

اقتضاه الأمر أنّ جماعة من الناس حاولت أن تعرّف الكتابة كيف يبدو ما هو جيّد منها؟ وقد حاولوا ذلك على نحو متكرّر، وراجعوه على نحو متكرّر، وحصلوا على نماذج.. إلخ. وكلّما أكثرنا من فعل ذلك، وبخاصّة مع الأهداف التعلّمية التي تبدو غامضة ومن الصعب تعريفها، سوف نكون أفضل حالاً.

تقول جان شابوي مدير معهد بيرسون للتدريب على التقويم أنّها شعرت أنّها تعلّمت كيف تدرّس الكتابة عندما التحقت ببرنامج بوجيه للكتابة الصحيحة في أوائل الثمانينيات. وعلى الرغم من أنّها وجدت الكتابة أمرًا تحويليًّا، إلا أنّه ما زالت هناك مشكلات عندما يتعلّق الأمر بالائتمار بالطلاب وتوجيه مراجعاتهم (مقابلة شخصية، ١٩ ديسمبر ٢٠١١م).

وقد قالت: الذي أعتقد أنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي ذات السمة (٦+١) أخذت ما فعله الأساتذة الأفراد ووضعته معًا لتعريف مجال الكتابة وليس فقط مجرد الاستجابة لقطعة من هنا وقطعة من هناك. لقد كانت المرّة الأولى التي أرى فيها كلّ شيء كنت أحاوله في تدريس الكتابة في مكان واحد. وكلّ ذلك بوصفه مرشدًا للتدريس ومرشدًا للطلاب حينما يستجيبون لكتابة الطلاب– ما الذي أريده من تغذية راجعة من هذه الكتابة؟ فما فعلته قوائم إرشادات التقويم الذاتي ذات السمة (٦+١) في حقيقة الأمر كان عملاً مدهشًا للوفاء بهذه الحاجات بطريقة أكثر صرامة وأقلّ تنظيرًا.

يؤكّد البحث تجربة جودي آرتر وجان شبوي ومدرّسين عديدين ومدارس ومقاطعات: إنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي للكتابة ذات السمة (٦+١) توضّح خصائص الكتابة، وتجعلها أسهل عند تدريسها وتعلّمها. وقد تضمّنت دراسة– تمّ تمويلها على المستوى الاتحادي– ١٩٦ مدرّسًا وأكثر من ٤٠٠٠ طالب في ٤٧ مدرسة بمدارس ولاية أوريغون وقارن الباحثون في هذه الدراسة نقاط اختبار بعدي في المقالة لمدرّسين طلاب قام بعضهم بتطوّر مهنيّ ولم يقم بعضهم الآخر بذلك، في نموذج الكتابة ذي السمة (٦+١)،

وقام الباحثون بضبط أداء الطلاب السابق في الكتابة، وخصائص المدرسة (مستوى الفقر، ومتوسط ساعات ممارسة الكتابة، بالإضافة إلى خبرة المدرّس بشكل عام وفي تدريس الكتابة)، واستخدموا نموذجًا إحصائيًّا اعترف بأنّ الطلاب تفاوتوا داخل المدارس.

هذا المستوى العلمي الذي بلغه التحليل الإحصائي يشير إلى أنّ استخدام نموذج الكتابة ذي السمة (٦+١) زاد بشكل ذي مغزى نقاط كتابة الطلاب، بحجم أثرٍ يقدّر بـ(٠,١٠٩)، وهو أثر صغير لكنه ثابت. وقد تحسّن الطلاب بشكل ذي دلالة في ثلاث من السمات الستّ وهي: (التنظيم، والصوت، واختيار الكلمة)، وفي الثلاث سمات الأخرى (الأفكار، وطلاقة الجمل، والمواضعات)، تحسّن الأداء لكنه لم يكن كافيًّا لتكون له دلالة إحصائية. وقد استخدمت هذه الدراسة وسائل بحث أكثر تطوّرًا من الدراستين السابقتين عن نموذج الكتابة ذي السمة (٦+١)، اللتين وُجد في أحدهما تحسّن (آرتر، سباندل، كلهام، وبولارد، ١٩٩٤م) ولم يوجد تحسّن في الأخرى (كوزلو وبيلامي، ٢٠٠٤م).

معايير ومستويات الأداء:

تمّ تطوير قوائم إرشادات التقويم الذاتي في ثمانيات القرن العشرين من قبل أساتذة يعملون مع المعمل التربوي الإقليمي لنورث وست، الآن نورث وست اديوكيشن (educationnorthwest.org). وكان التعرّف على هذه السمات الستّ هو الجزء الأكبر من العمل، والسمات الستّ (زائدًا واحد) هي ما يلي:

- الأفكار.
- الترتيب.
- الصوت.
- اختيار الكلمة.
- طلاقة الجملة.
- المواضعات.
- (العرض).

والمعيار (زائدًا واحد) يتمّ استخدامه عندما يكون عرض منتج مكتوب ومصقول ومنشور، هو ما يُقصد أن يتعلّمه الطلاب.

وفي الأصل أنّ للمعايير خمسة مستويات أداء، وهناك نسخة أحدث صدورًا من ستة مستويات أداء، يمكن تقسيمها أيضًا إلى بارع/ غير بارع، تمّ استحداثها. ويبيّن الملحق رقم (أ) إرشادات تقويم ذاتي للصفّ الثالث إلى الصفّ الثاني عشر. لاحظ أنّ كلّ عنصر في وصف الأداء وُضع في قائمة من الصفّ بالحروف، بحيث يجعلها سهلة للطلاب كي يروا كيف يُصمّم التحسين –في سمة بعينها– في كتاباتهم.

وأعدت ايديوكيشن نورث وست (Education North west) نسخة من إرشادات التقويم الذاتي للكتابة ذات السمة (٦+١) لطلاب رياض الأطفال– السنة الثانية K2 نماذج من عمل الطلاب بوصفه جزءًا من أوصاف مستوى الأداء، ويعرض الملحق (ب) نسخة من قوائم إرشادات التقويم الذاتي هذه.

الكتابة بوصفها مجالاً للأداء:

إذا لم تكن معتادًا على قوائم إرشادات الذاتيّ للكتابة ذات السمة (٦+١)، اقترح عليك أن تقرأها أولاً، وبعد ذلك تحاول تطبيقها على عمل مجموعة من الطلاب، وسترى كيف تركّز قوائم الإرشادات هذه – بصورة لطيفة – مراجعتك لعمل الطلاب على جوهر كتابتهم، وكيف أنّهم استغلوا اللغة لنقل هذا الجوهر.

وإن لم يكن طلاّبك قد ألفوا قوائم إرشادات التقويم الذاتي، فإنّها فكرة طيبة أن تقدّمها لهم قائمة في المرّة الواحدة (على سبيل المثال، قائمة إرشادات التقويم الذاتي للأفكار)، مستخدمًا نماذج من عمل في كلّ مستوى كذلك مع قوائم إرشادات التقويم الذاتي نفسها (آرتر وآخرون، ١٩٩٤م). وأشارت جان شابوي إلى أنّ استخدام قوائم إرشادات التقويم الذاتي للكتابة ذات السمة (٦+١) تسمح لمدرّسي الكتابة أن يتجاوزوا صيغ تدريس الكتابة، ويدلفوا إلى جوهرها (اتصال شخصي، ١٩ ديسمبر ٢٠١١م):

عندما يعطون خمس نقاط لهذا الطفل وخمس نقاط للآخر، فإنّ رؤية المدرسين لجودة الكتابة ليست بالوضوح التام، وهذه مشكلة حلّتها واحدة من السمات الستّ بشكل جميل للغاية. الشيئان يمضيان معًا – الأفكار محلّ التركيز والتفاصيل – كيف أدرّس الأطفال على ما هو تركيز ضيق؟ ليس هناك قدر من التدريس حول كتابة الجمل الرئيسة والتفاصيل الداعمة يوصلك إلى هناك. وعندما ندرّس الفكرة الرئيسة فهذا ما نبتغي الحصول عليه، ولكن الوسيلة الأفضل هي العمل على التركيز والدعم. أعطهم الموضوعات المركّز عليها بشدة أولا، ودرّسهم كيف يختارون التفاصيل المثيرة والمهمّة، قدّم لهم دروسًا مصغّرة. ما الأفكار الرئيسة داخل كلّ سمة، ثم درّسهم هذه القطع: واسأل طلابك أن يقيّموا أنفسهم على هذه القطع. وعندما تكون قطعة طلابك فوضوية من حيث التنظيم، فالمشكلة غالبًا ما تكون في التركيز. لقد وجدت أنّ السمات الستّ ليست جيّدة فقط لتقويم التدريس، بل أيضًا في كيف تشخّص المسائل ومن أين تبدأ؟

لاحظ أن أيًّا من السمات الستّ (سبعة إذا شئت أن تعدَّ العرض) توظّف سؤالاً رئيسًا لتركّز الطلاب والأساتذة على مغزى السمة، ثم أربعة إلى خمسة عناصر تحدّد الخصائص للبحث عنها في الكتابة. وبالنسبة للوضوح فإنّ العناصر مكتوبة بنقش بارز. والعناصر ليست هي السمات (أو المعايير في اللغة التي استخدمتها في هذا الكتاب، إنّما هي "ابحث عن": وهي مؤشرات أو مشيرات باتجاه المعايير).

وعلى سبيل المثال فإنّ السؤال الرئيس لسمة الأفكار هو: " هل ظلّ الكاتب مركّزًا ويشارك المعلومات الأصلية والطازجة أو وجهة النظر حول الموضوع؟ فقائمة الإرشادات تحدّد ستة عناصر للبحث عنها في الكتابة:

أ) موضوع محصور.

ب) دعم قوي لهذا الموضوع.

جـ) تفاصيل وثيقة الصلة بالموضوع.

د) أفكار أصلية تعتمد على تجربة المؤلّف الشخصية.

هـ) أن تكون أسئلة القارئ قد أُجيب عنها.

و) أن يساعد المؤلّف القرّاء على خلق صلات بالكتابة.

وكلّ من هذه العناصر يستطيع أن يدعم توليد النماذج، والتدريس المستهدف، وممارسة الطالب استخدام عملية الكتابة، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، وتغذية المدرّس الراجعة.

نماذج لتصميم قوائم إرشادات تقويم ذاتي فعّالة:

إنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي ذات السمة (٦+١) في رأيي فعلت أكثر من إحداث تغيير جذري في تدريس الكتابة و تعلّمها، فقد بيّنت للناس ماذا تستطيع هذه الأداة الجديدة التي تسمى قوائم إرشادات التقويم الذاتي أن تفعل؟ وما الذي يجب أن تفعله؟

إنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي ذات السمة (٦+١) تقوم بالتثقيف عند تصميم قوائم إرشادات التقويم الذاتي من الأنواع الأخرى، لأنّها بين الوسائل الحسنة للالتفاف حول المأزقين الرئيسين اللذين يقع فيهما كتّاب قوائم إرشادات التقويم الذاتي بسهولة.

أولاً: هي توضّح كيف يمكن تفادي الإحصاء والمقاربات الصيغية للوصف. وثانيًا: تبيّن كيف نتحاشى الوصف الضيق ذلك الذي يسمح بمسارات متعدّدة لجودة العمل. والترياق المضادّ لكلا هذين المأزقين أن نصف ما الذي ينبغي أن ينجزه العمل، وقوائم إرشادات التقويم الذاتي تفعل ذلك باستخدام سؤال رئيس لكلّ سمة ولكلّ عنصر، واصفة الأثر الذي يكون للعمل الناجح على القارئ.

ربّما يكون نموذجي المفضّل من ذلك هو كيف أنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي هذه تبيّن للأساتذة والتربويين الآخرين طريقة أخرى لتقويم قواعد اللغة إلى جانب إحصاء الأخطاء، أمّا بالنسبة لسمات المواضعات (عُرف اللغة) فالقواعد في حدّ ذاتها ليست هي القضية، فبالأحرى كما يوضّح السؤال الرئيس، فإنّ القضية كم من تحديد العمل يكون مطلوبًا حتى يستطيع القرّاء قادرين على فهم المعنى الذي يريد الكاتب إيصاله.

وحتى بالنسبة للأداء الاستثنائي (المستوى السادس) "إنّ الكاتب يستخدم مواضعات الكتابة القياسية لتعزيز المقروئية، والأخطاء قليلة وتحتاج لقليل من التحديد حتى يتمّ نشرها، فالجودة المطلوبة ليست خالية من الأخطاء لكنها بالأحرى قابلة للقراءة.

ونموذج آخر مفضّل عندي هو كيف أنّ سمة التنظيم تسمح بمسارات متعدّدة لعمل الجودة. العديد من مدرّسي المدارس الابتدائية يدرّسون طلابهم كتابة الفقرة بمدخل صيغي، فيبدأ الطلاب بجملة رئيسة ويدوّنون ثلاثة تفاصيل داعمة، ثمّ يختمون بجملة خاتمة. وهذا ليس بتقليد سيئ، ولكنه ليس السبيل الوحيد لكتابة فقرة منظّمة، وبالمثل فإنّ تدريس الكتابة في بعض المدارس العليا تدرّس فيه صيغة المقالة ذات الفقرات الخمس، ومرّة أخرى ليس هذا تقليد سيئ، ولكنه ليس السبيل الوحيد. والسؤال الرئيس لسمة التنظيم مرة أخرى هو القراءة من أجل المعنى: "هل الهيكل التنظيمي يعزّز الأفكار ويجعل فهم القطعة أسهل؟"

> **تأمّل ذاتي**
>
> **هل تستخدم قوائم إرشادات التقويم الذاتي للكتابة ذات السمة (٦+ ١) في التدريس؟ وهل تعلّمت استخدام قوائم إرشادات التقويم الذاتي للكتابة ذات السمة (٦+١) في المدرسة ؟ وكيف كانت تجربتك معها؟**

حلّ مسائل الرياضيات :

يبدو أن مدرّسي الرياضيات يتّفقون حول خصائص حلّ مسائل الرياضيات الفعّال، فالعديد من قوائم إرشادات التقويم الذاتي لحلّ مسائل الرياضيات الآن تستخدم ثلاثة أبعاد: المفاهيم الرياضية، والمعرفة الإجرائية والمعرفة الاستراتيجية والتواصل الرياضي، وعلى الرغم من أنّك تستطيع أن تجد المزيد من قوائم إرشادات التقويم الذاتي لحلّ مسائل الرياضيات يستخدم غالبها هذه الأبعاد، تُقيّم فيها المفاهيمية الرياضية والمعرفة الإجرائية بوصفها معايير منفصلة. وتوجد هذه الأبعاد في قوائم إرشادات التقويم الذاتي من أجل البحث، وفي تلك التي من أجل برامج اختبار الولاية، وفي تلك التي من أجل الصفّ الدراسي.

استخدم كلّ من لين وليو وإنكنمان واستون (١٩٩٦م) قوائم إرشادات التقويم الذاتي من أجل البحث حول تقويم حلّ مسائل الرياضيات، التي تنبني في جزء منها على قوائم إرشادات تقويم ذاتي استخدمت في برنامج اختباري لولاية في ذلك الوقت: (إدارة التعليم بولاية كاليفورنيا، ١٩٨٩م) وقد تضمّنت الخصائص التي أخذوها بعين الاعتبار تحت كلّ معيار ما يلي:

- المعرفة الرياضية: فهم مفاهيم المسألة الرياضية ومبادئها، واستخدام المصطلح الرياضي والرموز الرياضية، والقيام بأداء اللوغاريثمات والحساب بدقّة.
- المعرفة الإستراتيجية: استخدام معلومات خارجية ذات صلة، وتحديد عناصر المسألة وعلاقتها، واستخدام عملية حلّ، وما إذا كانت هذه العملية ذات انتظام ومكتملة.
- الاتصال الرياضي: اكتمال الإجابة، ووضوح الشروح والأوصاف وملاءمة الرسوم البيانية، والاتصال بالجمهور، وصحّة المناقشات (الجدل والدعم).

وجدت رينيه باركر (باركر وبريفوغل، ٢٠١١م) أنّ نفس العناصر كانت مهمّة في تدريس طلابك الصف الثالث كيف يحلّون المسائل ويكتبون عنها بطرق تهيئهم لأداء حسن في نظام بنسلفانيا لتقويم المدارس (PSSA). وباستخدام المسائل المعتمدة على العناصر المتاحة من نظام بنسلفانيا لتقويم المدارس، والاستعانة بقائمة إرشادات تقويم ذاتي يسهل التعامل معها وجدتها على موقع إدارة التعليم بولاية ألينوى، استحدثت مجموعة من المسائل وقوائم إرشادات التقويم الذاتي المرتبطة بها. وتبنّت الآنسة باركر قائمة لإرشادات التقويم الذاتي لتكون أكثر ملاءمة لطلاب الصف الثالث، واستخدمت الأسماء بدلاً عن الضمائر (على سبيل المثال) " المسألة " بدلا عن "هي" وتأكّدت أن كلّ الأفعال في المضارع البسيط والفعل المبني للمعلوم، وغيّرت بعض الكلمات لتتوافق مع لغة تدريس الرياضيات الأولية. ونعرض قائمة باركر وبريفوغل لإرشادات التقويم الذاتي لحلّ مسائل الرياضيات الأولية – التي يسهل التعامل معها – في الشكل رقم (٤– ١). وقد قيّمت قائمة إرشادات التقويم الذاتي هذه نفس

عناصر حلّ المسألة – المفاهيم الرياضية، وتخطيط الاستراتيجيات واستخدامها، وشرح العمل الرياضي كتابة – كما فعلت لين وزميلاتها، وكما فعلت كلّ من ولاية كاليفورنيا وبنسلفانيا وألينوى، وفي الحقيقة كما فعلت مدارس أخرى ومقاطعات وولايات أكثر عددًا من أن نستشهد بها هنا.

وقد عنون باركر وبريفوغل مشروعهما باسم "تعلّم الكتابة عن الرياضيات". وقد شرعت الآنسة باركر في مشروعها على الرغم من أنّ طلابها يستطيعون حلّ المسائل، وذلك بسبب أنّهم يجدون مشكلة في شرح تعليلهم لحلّ المسائل، وكانت مسألة التواصل الرياضي هو أكثر ما يحتاج طلابها أن يحسّنوه، وهم في الحقيقة قد فعلوا ذلك. وبنهاية خمسة أسابيع كان الطلاب متوسطي المستوى، ومَنْ هم دون المستوى الوسط قادرين على شرح تعليلهم لحلّ المسائل مثلما يفعل طلابها ممّنْ هم فوق الوسط، ولم تقم قائمة إرشادات التقويم الذاتي بهذا السحر، إنّما الذي قام به هو استخدام قائمة إرشادات التقويم الذاتي في سلسلة من أنشطة الصف الدراسي والمؤتمرات الفردية، ومساعدة الطلاب في الحديث عن المعايير، وكيف أنّ عملهم وعمل الآخرين أوفى بهذه المعايير.

سوف نتحدّث المزيد حول كيف استخدمت الآنسة باركر قائمة إرشادات التقويم الذاتي هذه في الفصل العاشر، والسبب في عرضنا لها في هذا الفصل أن نحلّل هيكلها. وكما لوحظ فإنّ قائمة إرشادات التقويم الذاتي هذه يسهل للطلاب التعامل معها، وقد تمّت كتابتها من وجهة نظر الطلاب وبلغة يفهمونها. وإنّها نموذج عظيم لكيف أنّ اللغة سهلة الفهم للطلاب لا تعني ببساطة مفردات سهلة، وإنّما تعني أنّ الأوصاف تمّ التعبير عنها بطريقة تجعل الطلاب يفكّرون في عملهم، وبالتالي فإنّ اللغة التي يتعامل معها الطلاب بسهولة ليست ببساطة أمرًا يتعلّق بأسلوب الكتابة، بل هي حول طرق الطلاب في التفكير.

الشكل رقم (٤-١) : قائمة إرشادات تقويم ذاتي لحل مسائل الرياضيات

درجتك	إبداء المعرفة بالرياضيات (هل تستطيع أداء المسألة على نحو صحيح؟)	استخدام استراتيجيات حلّ المسألة (كيف حللت المسألة؟)	كتابة توضيح (هل تستطيع توضيح عملك؟)
٥	• اكتشف الإجابة الصحيحة. • أحلّ المسألة من غير أخطاء.	• استخدم المعلومات المهمة من المسألة • أعرض كلّ الخطوات التي استخدمتها لحلّ المسألة. • أعمل رسماً أبيّن به كيف حللت المسألة.	• أكتب ما فعلته ولماذا فعلته. • أوضح كلّ خطوة من عملي. • أستخدم ألفاظ الرياضيات وأسماء الاستراتيجيات. • أكتب الإجابة في جملة كاملة في نهاية توضيحي لعملي.
٤	• أكتشف الإجابة الصحيحة • أحلّ المسألة ، لكنّي ارتكب قليلاً من الأخطاء الصغيرة.	• استخدم معظم المعلومات المهمّة من المسألة. • اعرض معظم الخطوات التي استخدمتها لحلّ المسألة.	• أكتب ما فعلته وقليلاً عن لماذا فعلته. • أوضّح معظم عملي.
٣	• أكتشف جزءًا من الإجابة الصحيحة. • أحاول حلّ المسألة، لكنّي ارتكب بعض الأخطاء الكبيرة.	• أستخدم قليلاً جداً من المعلومات المهمّة من المسألة. • أكاد لا أعرض شيئًا من الخطوات التي استخدمتها كلّ المسألة.	• أكتب قليلاً عمّا فعلته أو لماذا فعلته، ولكن ليس كلاهما. • أوضّح بعض عملي.
٢	أحاول حل المسألة لكنّي لا أفهمها.	• لا أعرض خطوات استخدمتها في حل المسألة.	• أكتب شيئًا لا معنى له. • أكتب إجابة غير واضحة
١	لا أحاول حلّ المسألة.	• لا أُبيّن أي خطوات استخدمتها في حل المسألة.	• لا أكتب شيئًا أوضّح به كيف حللت المسألة.

ربّما كان أهم رسم توضيحي في قائمة إرشادات التقويم الذاتي هذه هو التعبير عن أوصاف مستويات الأداء من وجهة نظر الطلاب، هو عرض معيار المعرفة الرياضية، وتعرض قوائم إرشادات التقويم الذاتي لحلّ مسائل الرياضيات المكتوبة للراشدين أداء الطلاب بعبارات مثل " تعرض فهمًا للمفاهيم والمبادئ الرياضية " و"تستخدم مصطلحات ورموزًا ملائمة"، "تُنفذّ اللوغاريثمات بطريقة مكتملة وصحيحة"، ولكنك لا تستطيع أن تطلب

من طلابك تقويم " فهم المفاهيم"، و "المبادئ الرياضية"، فذلك حكم ينبغي أن يضعه ملاحظ خارجي. وفي قوائم إرشادات التقويم الذاتي هذه التي يسهل للطلاب التعامل معها، فإنّ مفهوم الفهم هذا قد تمّ تجاوزه ممّا سوف يلاحظه الراشد إلى ما سوف يفعله الطالب، لذلك أصبح التعبير "أعرف.." فتمّ عرض فهم الطالب لمعرفة المفاهيم في سياق اكتشاف حلّ المسألة.

والمعياران الآخران "استخدام استراتيجيات حلّ المسألة"و"كتابة شرح" يستخدمان مبدأ التجاوز هذا، ويصفان ليس ما يستطيع الراشد ملاحظته، بل ما يستطيع أن يفعله الطالب، فعلى سبيل المثال "استخدم كلّ المعلومات المهمة.. " هي ما يستطيع الطالب أن يفعله ، بينما يستطيع راشد أن يستنتج أنّ الطالب قد حدّد كلّ العناصر المهمة في المسألة. ودمج كيف سيفكّر الطلاب وكذلك كيف سيتحدثون عن عملهم في لغة يسهل للطلاب فهمها في هذين المعيارين ليس واضحاً تماماً كما هو الحال في معيار المعرفة ،لكنه هناك مع ذلك.

تأمّل ذاتي

إذا كنت معلماً لمدرسة ابتدائية كيف تستطيع تخيّل استخدام قوائم إرشادات التقويم الذاتيّ لحلّ مسألة الرياضيات؟ وإذا كنت تدرّس رياضيات مدرسة ثانوية، كيف تستطيع أن تكيّف قائمة إرشادات التقويم الذاتي هذه لطلابك؟

كتابة التقارير

إنّ كتابة التقارير واجبات مهمة في كثير من مجالات التخصّص، وعادة ما يكون هدف المدرس بالنسبة للطلاب هو أن يتعلّموا بعض الحقائق والمفاهيم عن الموضوع، ويحلّلوا ويعالجوا الموضوع حتى يستطيعوا الإجابة عن سؤال، أو ينقلوا النتائج في صيغة الورقة البحثية أو التقرير وذلك يعني أن المحتوى والتفكير وكتابة التقرير كلّها من المعايير المهمة . يعكس الشكل رقم (٤-٢) هذه المعايير.

الشكل رقم (٤-٢)

قائمة إرشادات تقويم ذاتي عامّة للمشاريع المكتوبة

(يمكن تبنّيها للمشاريع الخاصّة)

	المحتوى	التحليل والبرهان	الوضوح
٤	الأطروحة واضحة، وهناك قدر كبير وتنوّع من المادة والبرهان الذي يدعم الأطروحة، وكلّ المادة وثيقة الصلة بالأطروحة. وتحتوي هذه المادّة على التفاصيل، والمعلومات صحيحة، وتمّت استشارة المصادر الملائمة.	المعلومات تتصل بوضوح وبصراحة بالنقاط التي تهدف المادة إلى دعمها. والمعلومات منظّمة على نحو منطقي ومعروضة بإيجاز. وتدفّق المعلومات جيّد. والمقدمات والانتقالات وموادّ الربط الأخرى تأخذ بلب السامع أو القارئ.	قليل من أخطاء القواعد والاستعمال، ولا تتداخل الأخطاء الصغيرة مع المعنى. أسلوب اللغة واختيار المفردات ذات تأثير كبير وتعزّز من المعنى. الأسلوب واختيار المفردات ملائم للمشروع.
٣	الأطروحة واضحة، وهناك قدر كبير وتنوّع من المادّة والبرهان اللذين يدعمان الأطروحة. ومعظم المادة ذات صلة بالأطروحة والمعلومات صحيحة، وأيّ أخطاء صغيرة ولا تتعارض مع النقاط المطروحة، وتمّت استشارة المصادر الملائمة.	تتصل المعلومات بوضوح بالنقاط التي تهدف المادة إلى دعمها، على الرغم من أنّ كل الصلات لم يتمّ توضيحها. والمعلومات منظمة على نحو منطقي. والتدفّق كافٍ، والموادّ الرابطة تأخذ بلبّ السامع أو القارئ معظم الوقت. وأيّ انتقالات مفاجئة لا تتعارض مع المعنى المستهدف.	هناك بعض أخطاء القواعد والاستعمال، وأخطاء لا تتعارض مع المعنى. وأسلوب اللغة واختيار المفردات بالنسبة لمعظم الأجزاء ذات تأثير وملائمة للمشروع.

الشكل رقم (٤-٢)
قائمة إرشادات تقويم ذاتي عامّة للمشاريع المكتوبة
(يمكن تبنّيها للمشاريع الخاصّة) (تتمة)

	المحتوى	التحليل والبرهان	الوضوح
٢	قد تكون الأطروحة غير واضحة إلى حدّ ما، وبعض المادة والبرهان يعضدان الأطروحة. بعض المادة وثيقة الصلة بالموضوع وبعضها ليس كذلك. يفتقر إلى التفاصيل، والمعلومات قد تحتوى على بعض الأخطاء. وهناك على الأقلّ بعض المصادر ملائمة.	بعض المعلومات ذات صلة بالنقطة/ النقاط التي يُقصد أن تعضدها المادّة، لكن الروابط لم يتمّ توضيحها. المعلومات لم تنظّم تماماً على نحو منطقي، على الرغم من ظهور بعض الهيكلية. التدفّق متقطّع. قد تنقص بعض المقدمات والانتقالات وأدوات الربط الأخرى وقد تكون غير ناجحة.	تبدأ الأخطاء الرئيسية في النحو والاستعمال في التدخّل مع المعنى. أسلوب اللغة واختيار المفردة بسيط وبيّن ،وبطريقة أخرى ليس فعّالاً ولا ملائما تماماً.
١	الأطروحة غير واضحة. كثير من المادّة قد يكون غير ملائم للموضوع بمجمله، أو غير صحيح. ولم تتمّ استشارة المصادر الملائمة.	المعلومات ليست ذات صلة بالنقطة/ النقاط المقصود أن تدعمها المادّة. المعلومات مرتّبة على نحو منطقي. والمادّة غير متدفّقة. والمعلومات معروضة في تسلسل من المادّة غير المترابطة.	الأخطاء الرئيسة في القواعد والاستعمال تجعل المعنى غير واضح. أسلوب اللغة واختيار المفردة غير فعّال و/ أو غير ملائم.

وتعكس قائمة إرشادات التقويم الذاتي هذه تغييرات في تفكيري حول تقويم الأوراق البحثية والتقارير المكتوبة (بروكهارت، ١٩٩٣م)، وأصبحت مقتنعة في عملي مع الأساتذة والطلاب، وبوساطة التحسينات في المجال الذي تمّ عرضه في عمل الزملاء (آرتر وشابوي،

٢٠٠٦م)، بأنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي العامّة، التي تستخدم مرارًا في تقويم مهارات متشابهة، تساعد الطلاب في التعلّم.

إنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي التي تحدّد للطلاب ما المعايير الجيدة لكتابة تقرير جيّد بوصفه مهارة عامّة، وتلك القوائم التي تجعل الطلاب يركّزون على خصائص جودة العمل لهذه المعايير، لا تصلح لمنح الدرجات وحسب، وإنّما تصلح للتعلّم أيضًا، وعندما يستعمل الطلاب قوائم إرشادات التقويم هذه في العديد من التقارير المختلفة فإنهم يتعلّمون التركيز على عناصر المحتوى (هل عندي أطروحة "فرضية"؟) وهل أدعمها بمادّة مفصّلة وصحيحة وذات صلة؟ وهل حصلت على المادة من مصادرها المناسبة؟ كما تساعدهم على التركيز و التعليل والدليل: (هل كتبت على نحو منطقي؟ وهل من الواضح أن التفاصيل تدعم النقاط الرئيسة؟ وهل يستطيع القارئ أن يتابع حجّتي؟ وكذلك تساعدهم في التركيز على الوضوح (هل أكتب بوضوح؟).

إنّ الاستراتيجيات من أجل جعل الطلاب يستعملون قوائم إرشادات التقويم الذاتي من أجل أن يتعلّموا وأن يراقبوا تعلّمهم، نشارككم إياها في الفصلين التاسع والعاشر، أمّا الاستراتيجيات التي تستخدم في قوائم إرشادات التقويم الذاتي من أجل منح الدرجات فسوف تقدّم في الفصل الحادي عشر، على الرغم من أنّني هنا أريد أن أشير إلى أنّه بالنسبة لبعض التقارير المكتوبة، فإنّ معايير المحتوي تساوي الضعف. وبالنسبة للوقت الحاضر فإنّه يكفي أن نرى كيف أنّ الأوصاف في قوائم إرشادات التقويم الذاتي عامّة سوف تدنو بالاستعمال المتكرّر من مهارات أساسية مثل كتابة تقرير.

الإبداع:

الإبداع مهارة غالبًا ما تُدمج بوصفها من معايير قوائم الإرشاد الذاتي القائمة على المهمّة بالنسبة لكلّ أنواع منتجات الطلاب المكتوبة والشفهية والرسوم البيانية. سوف تقول لي "انظر" كيف تستطيع أن تقيّم الإبداع؟ أليس الإبداع بعضًا من الجودة التي لا تُوصف،

وبعض الإلهام الذي ينبع من العقل في ومضة من التبصّر ؟ في الواقع هي ليست كذلك. الناس المبدعون لهم أنوار خاطفة من التبصّر، لكن عملياتهم الإبداعية لا تختلف في النوع عن التفكير الطبيعي، فالإبداع استخدام استثنائي (العمليات العقلية المألوفة مثل التذكّر، والفهم والإدراك) (بيركنز، ١٩٨١م، ص ٢٧٤). وإذا كنّا نستطيع تسمية الأشياء التي يستطيع طالب مبدع أن يفعلها، فسوف نستطيع تدريس الإبداع وتقويمه، ونحتاج إلى نقوّم عملاً أفضل من ذلك الذي يحدث غالبًا.

أحيانًا يساء تفسير الإبداع بحسبانه وصفًا لعمل الطلاب يكون مثيرًا للاهتمام بصريًّا أو مقنعًا أو مدهشًا (بروكهارت،٢٠١٠م). ولو كان الأمر هكذا، فمن الأفضل أن نسمّي المعايير بأسمائها – الجاذبية البصرية، القدرة على الإقناع أو أياً كان، فالغلاف الجميل على تقرير يمكن تسميته "إبداعًا"، لكن من المحتمل أكثر أن يكون ببساطة استخداماً جيّداً لوسائط الإعلام (ربّما الكتابة باليد والتلوين أو رسمًا فنيًّا بالحاسوب) فهو أكثر مشابهة لمهارة الفنون البصرية من الإبداعية. ومتى ما تمّت تسمية المعيار بشكل ملائم، فإنّه يسقط من القائمة بسبب كونه يصبح واضحاً أنّه لا يتصل حقيقة بنتائج التعلّم المرغوبة.

ولقد رأيت معايير الإبداع في قوائم إرشادات التقويم الذاتي المستهدف بها تقويم الأصالة، أقرب إلى العلامة (الدرجة). والطائفة الأعلى لمعيار الإبداع/ الأصالة تصف العمل بوصفه أصيل جدًّا، وخلاق وإبداعي وخيالي ومتفرّد، وما إلى ذلك. والمستويات التي تقع أسفل ذلك تتخذ من ذلك مع عمل يُوصف بأنّه يستخدم أفكار الآخرين، وأنّه مثل عمل أيّ شخص آخر، وما إلى ذلك. ومثل قوائم إرشادات التقويم الذاتي هذه بالنسبة إليّ وإلى الطلاب والأساتذة، تستطيع أن تعمل إلى الدرجة التي يكون لها نماذج جيدة تعرض بها ماذا تعني كلمة "أصيل". وهذه قد تكون نماذج ليست للطلاب ليحاكوا بها المحتوى، بل ليحاكوا بها الطريقة التي يبرز بها المحتوى من الآخرين.

على أيّة حال هناك إبداع أكثر من مجرد الأصالة، وكما رأينا في قوائم إرشادات التقويم الذاتي ذات السمة (٦+١)، أنّك كلّما حدّدت المعايير بوضوح، كانت أكثر مساعدة للطلاب، ولو سألت ماذا يفعل الطالب المبدع ؟ فإنّ الإجابة يمكن تلخيصها في أربع فئات، فالطلاب المبدعون يستطيعون الآتي :

- يدركون أهمية قاعدة معرفية عميقة، ويعملون باستمرار لتعلّم شيء جديد.
- منفتحون نحو الأفكار الجديدة ويبحثون عنها بنشاط.
- يجدون المادّة المصدرية في تشكيلة واسعة من وسائط الإعلام والناس والأحداث.
- ينظمون ويعيدون تنظيم الأفكار في فئات ومجموعات مختلفة، ثمّ يقيّمون ما إذا كانت النتائج مثيرة للاهتمام أو جديدة أو ذات معنى.
- يستعملون المحاولة والخطأ إذا كانوا غير متأكّدين من كيفية التقدم للأمام، ويراجعون الفشل بوصفه فرصة للتعلّم (بروكهارت، ٢٠١٠م، ص ص ١٢٨ –١٢٩).

إذا كانت هذه خصائص الطلاب المبدعين، فحينئذ ينبغي أن تكون هذه الخصائص ظاهرة في عملهم، و باستثناء الخاصية الأخيرة– التي هي أشبه بسمة شخصية من أن تكون شيئًا ينتج عن دليل في أيّ قطعة محدّدة من العمل – نستطيع أن نتوصّل إلى أربعة معايير للعمل المبدع وهي :

- عمق الأفكار وجودتها.
- تنوّع المصادر.
- تنظيم الأفكار ودمجها.
- أصالة الإسهام.

ينظم الشكل رقم (٤–٣) هذه المعايير في قائمة إرشادات تقويم ذاتي تحليلية، ولقد كتبت وصف الأداء على امتداد سلسلة يمكن ترقيمها بـــ (٤، ٣، ٢، ١) بحيث تكون (٣) هي مستوى البراعة، ولأنّ البراعة في الإبداعية لا تبدو صحيحة فقد صنّفت المستويات إلى:

إبداعي جدًّا، و إبداعي، وعادي، وروتيني، ومقلّد. وعلى الرغم من أنّه لا أحد يريد أن يكون مقلّدًا إلا أنّ هناك أحيانًا ما يكون عمل عادي أمرًا ملائمًا. وبالنسبة للفروض الدراسية والتقويمات، حيث إنّ تلك هي القضية، فنصيحتي ألا تطلب عملاً إبداعيًّا، ولا تستخدم قوائم إرشادات التقويم الذاتي (أو أي وسيلة أخرى) في تقويم الإبداعية.

العديد من الفروض الدراسية الرئيسة ترتبط سلفًا بقوائم إرشادات التقويم الذاتي التحليلية. وفي هذه الحالة فإنّ إضافة أربعة من مقاييس مدرّجة لقوائم إرشادات التقويم الذاتي للتقويم يبدو أمرًا أكثر قليلاً من المطلوب. والشكل رقم (٤–٤) ينظّم نفس المعايير الأربعة للإبداعية – وهي: الأفكار والمصادر، والتنظيم، والتجميع، والأصالة – في قائمة إرشادات تقويم ذاتي كلية للإبداع، ولاحظ أنّه لا تزال هناك أربعة معايير تُعتبر معاً. ولذلك فعلى الرغم من أنّ الشكل رقم (٤–٤) يبدو أحادي البُعد، إلا أنّه مختلف عن مقياس الإبداع المتدرّج الذي يضع في قائمة على سبيل المثال : " مبدع جداً، ومبدع، وغير مبدع، أو شيئاً مثل هذا. وعلى الرغم من أنّه يمكنك استعمال قائمة إرشادات التقويم الذاتي في الشكل رقم (٤–٤) لمنح الدرجات، إلا أنّ النسخة التحليلية في الشكل رقم (٤–٣) ستكون أفضل بالنسبة للتدريس والتعلّم.

تأمّل ذاتي

هل تستخدم قوائم إرشادات التقويم الذاتي من أجل التقارير المكتوبة أو من أجل الإبداعية في تدريسك ؟ كيف كانت خبرتك معها ؟ وكيف ساعدتك تلك الخبرة في تفسير المعلومات حول قوائم إرشادات التقويم الذاتي من أجل التقارير المكتوبة ومن أجل الإبداعية في هذا الفصل؟

الشكل رقم (٣-٤)
قائمة إرشادات تقويم ذاتي للإبداع

	مبدع جداً	مبدع	عادي/ روتيني	مقلّد
عمق الأفكار وجودتها	تعرض الأفكار تشكيلة مذهلة من المفاهيم المهمّة من سياقات وتخصّصات مختلفة.	تعرض الأفكار مفاهيم مهمّة من مختلف السياقات والتخصّصات.	تعرض الأفكار مفاهيم مهمّة في نفس السياقات والتخصّصات أو شبيهة بها.	لا تعرض الأفكار مفاهيم مهمّة.
تنوّع المصادر	المنتج المبدع يستخدم تشكيلة واسعة المدى من المصادر، بحيث تشمل نصوصًا مختلفة ووسائط ومصادر و/أو خبرات شخصية.	المنتج المبدع يستخدم تشكيلة من المصادر، تشتمل على نصوص مختلفة ووسائط وأشخاص مصادر، و/أو خبرات شخصية .	المنتج المبدع يستخدم مجموعة محدودة من المصادر والوسائط.	المنتج المبدع يستخدم مصدرًا واحداً فقط، و/أو مصادر غير موثوق بها أو غير ملائمة.
تنظيم الأفكار وجمعها	جمعت الأفكار بوسائل أصلية ومدهشة من أجل حلّ المشكلة أو تعالج قضية أو إيجاد شيء جديد.	جمعت الأفكار بوسائل أصلية لتحلّ مشكلة أو تعالج قضية أو توجد شيئًا جديداً.	جمعت الأفكار بوسائل مأخوذة من تفكير الآخرين (على سبيل المثال، من المؤلفين في المصادر التي تمّت الاستعانة بها).	تمّ نسخ الأفكار أو إعادتها من المصادر التي تمّت الاستعانة بها.
أصالة الإسهام	المنتج المبدع مثير للاهتمام وجديد. و/أو مفيد، ويقدّم إسهامًا أصيلاً يشمل التعرّف على مشكلة أو قضية أو غرض كان غير معروف سابقًا.	المنتج المبدع مثير للاهتمام، وجديد، و/أو مفيد، ويقدّم إسهامًا أصيلاً في غرضه المقصود (مثلاً حل مشكلة أو معالجة قضية).	يخدم المنتج المبدع غرضه المقصود (مثلاً : حلّ مشكلة أو معالجة قضية).	لا يخدم المنتج المبدع غرضه المقصود (على سبيل المثال حلّ مشكلة أو معالجة قضية)

الشكل رقم (٤-٤)
قائمة إرشادات تقويم ذاتي كلية للإبداع

مبدع جدًا	تعرض الأفكار تشكيلة من المفاهيم الهامة في مختلف السياقات والتخصصات. ويستخدم المنتج المبدع تشكيلة واسعة المدى من المصادر التي تشتمل على نصوص مختلفة، ووسائط أو أشخاص مصادر، و/أو خبرات شخصية. وجمعت الأفكار في رسائل أصلية ومدهشة لحلّ مشكلة أو معالجة قضية أو خلق شيء جديد. المنتج المبدع مثير للاهتمام، وجديد، ومفيد، ويمنح إسهامًا أصيلاً يشتمل على التعرّف على مشكلة أو قضية أو غرض غير معروف سابقًا.
مبدع	تعرض الأفكار مفاهيم مهمّة من مختلف السياقات والتخصّصات. ويستخدم المنتج المبدع تشكيلة من المصادر التي تشمل نصوصاً مختلفة، ووسائط ،وأشخاص مصادر، و/ أو خبرات شخصية. وجمعت الأفكار في وسائل أصلية لحلّ مشكلة أو معالجة قضية، أو إيجاد شيء جديد. والمنتج المبدع مثير للاهتمام، وجديد، أو مفيد، ويمنح إسهامًا أصيلاً في غرضه المقصود (مثل: حلّ مشكلة أو معالجة قضية).
عادي / روتيني	تعرض الأفكار مفاهيم مهمة من نفس السياقات أو التخصّصات أو شبيهة بها. ويستخدم المنتج المبدع مجموعة محدودة من المصادر والوسائط. وجمعت الأفكار بطرق مأخوذة من تفكير الآخرين(مثلاً: من المؤلّفين، من المصادر التي تمّت الاستعانة بها، أو معالجة قضية).
مقلّد	لا تعرض الأفكار مفاهيم مهمّة. ويستخدم المنتج المبدع مصدرًا واحدًا، و/ أو مصادر غير موثوق بها أو غير ملائمة. والأفكار منسوخة أو مكرّرة من المصادر التي تمّت الاستعانة بها. والمنتج المبدع لا يخدم غرضه المقصود (مثل: حلّ مشكلة أو معالجة قضية).

تلخيص

لهذا الفصل غرضان، أولهما أن نستخدم إرشادات التقويم الذاتي العامة والتحليلية من أجل المهارات الأساسية. وقوائم إرشادات التقويم الذاتي العامة التحليلية التي تستحق زمن الطلاب ومجهودهم هي النقيضة لتلك القائمة على المهمّة، ولقوائم إرشادات التقويم الذاتي التي أسلوبها التوجيهات وإحصاء الأشياء أكثر من تقويم الجودة. إنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي التحليلية العامّة جيّدة بالنسبة للتعلّم وكذلك بالنسبة لمنح الدرجات.

وكان الغرض الثاني عرض عدد من النماذج المدهشة، يوضّح كلّ منهما خاصيتين معرّفتين بقوائم إرشادات التقويم الذاتي وهما: المعايير الملائمة وأوصاف الأداء على امتداد متواصل الجودة لكلّ معيار. وسوف يساعدك استخدام الطلاب للغة ومعالجتهم لكلّ من المعايير وأوصاف مستوى الأداء عندما تعدّ المعايير الخاصة بك وأوصاف الأداء. والأكثر أهمية أنّ الطريقة التي تستخدم بها قوائم إرشادات التقويم الذاتي والمعايير وأوصاف مستويات الأداء، سوف تساعدك في الحصول على معنى أفضل لطبيعة هاتين الخاصيتين المميزتين لقوائم إرشادات التقويم الذاتي، وذلك موضوع رئيس آخر لهذا الكتاب.

وهناك بعض المناسبات عندما تكون قوائم إرشادات التقويم الذاتي الخاصّة بالمهمّة مفيدة، وسوف يتناول الفصل القادم قوائم إرشادات التقويم الذاتي الخاصّة بالمهمّة وكيف نستعملها.

الفصل الخامس

قوائم إرشادات التقويم الذاتي الخاصة بالمهمة ومشاريع إعطاء النقاط لأغراض خاصة

بالنسبة لي وللآخرين الذين عملوا مع المدرّسين وقوائم إرشادات التقويم الذاتي (آرتر وشابوي، ٢٠٠٦م؛ وآرتر ومك تايقي، ٢٠٠١م؛ وشابوي، ٢٠٠٩م) ، فإنّ المزايا التي تنتج مع استعمال قوائم إرشادات التقويم الذاتي تُساعد الطلاب في التعلّم، كانت ذات أهمية كبرى، حتى وإنّنا بشكل أكثر أو أقلّ، نوصيك دائمًا باستعمال قوائم إرشادات التقويم الذاتي العامة ماعدا في حالات خاصّة، وفي هذا الفصل سوف نستكشف هذه الحالات الخاصّة، وعلى أيّ حال لا تنخدع بالتفكير الذي يعني أنّك يجب أن تستعمل قوائم إرشادات التقويم الذاتي القائمة على المهمّة إذا كانت قوائم إرشادات التقويم الذاتي أكثر ملاءمة.

متى تستخدم قوائم إرشادات التقويم الذاتي المحدّدة بالمهمّة:

الأغراض الخاصّة التي تكون قوائم إرشادات التقويم الذاتي المحدّدة بالمهمّة فيها أكثر نفعًا هي التي تتصل بمنح الدرجات، وعلى وجه التخصيص فإنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي مفيدة في منح درجات لعمل طالب مقصود به تقويم التذكّر، وفهم بنية المعرفة، وتذكّر الحقائق والمفاهيم وفهمها.

إنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي المحدّدة بالمهمّة أسهل من قوائم إرشادات التقويم الذاتي من حيث استعمالها بشكل يمكن الاعتماد عليه من دون كثير من الممارسة، وهي تتطلّب استنتاجًا أقلّ لأجل مطابقة وصف لإجابة صحيحة من القيام بحكم أكثر تجريدًا لمطابقة وصف جودة الأداء. وهناك قليل من أغراض منح الدرجات ينتفع بهذه الصفة الايجابية لقوائم إرشادات التقويم الذاتي المحدّدة بالمهمّة. وعندما تمنح درجات أسئلة اختبار لأجل امتحان نهائي، أو أيّ نوع من الاختبارات يرى فيه الطلاب درجاتهم من دون أن يكون لهم

فرصة الحصول على تغذية راجعة أو مراجعة أو مزيد من التعلّم، فإنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي المحدّدة بالمهمّة بغرض أسئلة الاختبار الفردية تؤدّي إلى منح درجات سريع يُعتمد عليه. ويعطي الشكل رقم (٥ – ١) نموذجًا لقائمة إرشادات تقويم ذاتي محدّدة بالمهمّة لمسألة رياضيات لطلاب الصف الرابع تتطلّب من الطلاب حلّ مسألة متعدّدة الخطوات وتوضيح تعليلهم للحلّ.

الشكل رقم (٥-١)

مسألة حسابية تم تسجيل نقاطها بقائمة إرشادات تقويم ذاتي خاصة بالمهمّة

المسألة

حديقة الترفيه فيها

٧٠ شيئًا لتقوم به.

٣٤ جولة ركوب.

بالإضافة إلى ألعاب.

وبالإضافة إلى عروض.

لحديقة ترفيه ألعاب وجولات ركوب وعروض.

- مجموع الألعاب وجولات الركوب والعروض ٧٠
- هناك ٣٤ جولة ركوب.
- عدد الألعاب يساوي مرتين عدد العروض.

كم لعبة هناك؟ ....

كم عرضًا هناك؟ ....

استخدم الأرقام، أو الكلمات أو الرسومات لتبيّن كيف توصّلت إلى الإجابة.

لو احتجت مساحة أكبر من أجل أداء عملك استخدم المساحة في الأسفل.

قائمة إرشادات تقويم ذاتي لتسجيل النقاط قائمة على المهمّة:

إجابة موسّعة:

٢٤ لعبة و ١٢ عرضًا مع التوضيح الصحيح أو العمل .

نموذج الإجابة الصحيحة :

٧٠ –٣٤ = ٣٦ بالتالي هناك ٣٦ عرضاً ولعبة

الشكل رقم (٥-١)

مسألة حسابية تم تسجيل نقاطها بقائمة إرشادات تقويم ذاتي خاصة بالمهمّة (تتمة)

عدد الألعاب ضعف عدد العروض، يجب أن يكون هناك ٢٤ لعبة و ١٢ عرضًا .

حلّ مرض:

فيه خطأ في الطرح لكن الألعاب والعروض في نسبة صحيحة (٢ : ١).

أو : فيه ١٢ لعبة و ٢٤ عرضاً مع عمل.

أو : فيه ٢٤ لعبة و ١٢ عرضاً بدون عمل.

حلّ جزئي:

أوجد الـ ٣٦ وفيه نسبة (٢ : ١) (ولكن ليس ٢٤ : ١٢) وجملة الألعاب والعروض أقلّ من ٣٦.

أو: فيه ٣٦ لعبة و١٨ عرضاً بعمل أو من غير عمل.

أقلّ ما يمكن من حلّ:

أوجد ٣٦ بالطرح أو بالإضافة إلى ٣٤ للحصول على ٧٠.

أو : عدد الألعاب زائداً عدد العروض يساوي ٣٦.

أو : فيه عدد الألعاب والعروض بنسبة ٢٠ إلى واحد، ولكن لا شيء آخر صحيح.

حل غير صحيح:

استجابة خاطئة.

منح الدرجات لمقال أو أسئلة اختبار متعدّد النقاط بوساطة قوائم إرشادات التقويم الذاتي المحدّدة بالمهمّة:

يمكن لإرشادات تسجيل النقاط المحدّدة بالمهمّة أن تصبح قوائم إرشادات تقويم ذاتي حقيقة بمعايير وأوصاف أداء لكلّ مستوى من الجودة ، والمثال الذي في الشكل رقم (٥– ١) يعرض كيف أنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي المحدّدة بالمهمّة يمكن أن تكون مفيدة في تسجيل نقاط بند اختبار معدّ الاستجابة سلفًا، يكون الطلاب قد حلّوا فيه المسالة، ثمّ شرحوا تعليلهم لهذا الحلّ، وفي هذه الحالة تكون هناك خمسة مستويات تسجيل نقاط، وبإمكانك استخدام قوائم إرشادات التقويم الذاتي المحدّدة بالمهمّة مع أيّ عدد من مستويات تسجيل

النقاط المتعدّد النقاط، وبمجرد أن تتجاوز تسجيل (صحيح / خطأ) (١– صفر) فقد تحتاج إلى نوع من خطّة عمل تسجيل النقاط لتخصّص بها النقاط، وخطّة عمل تسجيل النقاط البسيطة: صحيح بالكامل / صحيح جزئيًّا / غير صحيح (٢–١– صفر أو ٣–٢–١) نفسها تحتاج إلى معلومات وصفية حتى تعلم كيف تقرّر المستوى الذي تمثّله استجابة الطالب.

غالبًا ما تستخدم أسئلة المقال المقصورة على الاختبار، تسجيل نقاط متعدّد النقاط أيضًا. والشكل رقم (٥–٢) يعرض نموذجًا لسؤال مقال وقائمة إرشادات تقويم ذاتي محدّدة بالمهمّة، يمكن للمدرّس أن يستخدمها لتسجيل النقاط.

الشكل رقم (٥-٢)
سؤال اختبار مقال علمي تمّ تسجيل نقاطه بقائمة إرشادات تقويم ذاتي محدّدة بالمهمّة

السؤال :

يحدث البرق والرعد في ذات الوقت لكنك ترى البرق قبل أن تسمع الرعد ، وضّح لماذا يحدث هذا ؟

قائمة إرشادات تقويم ذاتي محدّدة بالمهمّة.

إجابة كاملة :

يستجيب الطالب بأنّه على الرغم من أنّ الرعد والبرق يحدثان في نفس الوقت، فإنّ الضوء يسافر أسرع من الصوت، لذا فالضوء يصل للعين قبل وصول الصوت للأذن.

إجابة جزئية:

يوجّه الطالب اهتمامه للسرعة، ويستخدم مصطلح الرعد للصوت والبرق للضو ، أو يضع حكمًا عامًا عن السرعة لكن لا يخبر عن أيّهما الأسرع.

إجابة غير كافية / غير صحيحة:

لا تتصل استجابة الطلاب بالسرعات التي يسافر بها الضوء والصوت.

وعندما تنظر إلى الأمثلة في الشكلين (٥–١)، (٥–٢) فمن المحتمل أن تلاحظ نقطة مهمّة، وهي بالتحديد أنّهما قائمتا إرشاد ذاتي كليّتين (تمييزًا عن التحليلية)، وتُؤخذ

معايير العمل الجيد في الاعتبار معًا. وفي نموذج حلّ مسألة الرياضيات، فإنّ تحديد العمليات المطلوبة للمسألة واختيار الأرقام الصحيحة واستخدامها والحساب بشكل صحيح، وتوصيل بعرض كلّ العمل يتمّ تقويمه معًا (في الحال). وفي مثال مقالة العلوم فإنّ تحديد القضية بوصفها نسبية سرعة السفر وإيصال تلك المعلومة بشكل واضح يتمّ تقويمها معًا. وهذه المقاربة ملائمة لأسئلة في اختبار بحيث يتمّ فيه جمع تسجيل النقاط للأسئلة المفردة مع النقاط التي للأسئلة الأخرى لإعطاء النقاط الكلية للاختبار. وأفضلية قوائم إرشادات التقويم الذاتي التحليلية التي تسمح للطلاب بتلقّي التغذية الراجعة عن المعايير بشكل فردي واستخدامها من أجل التحسين، تصنع فرقًا قليلاً في هذه الحالة.

كتابة قوائم إرشادات تقويم ذاتي محدّدة بالمهمّة :

تختلف كتابة قوائم إرشادات التقويم الذاتي من أجل أسئلة الاختبار متعدّدة النقاط، عن كتابة قوائم إرشادات التقويم الذاتي لك ولأولادك لتستخدموها معًا لكلّ من التقويم التكويني والتقويم الختامي. والفرق الأول والأكثر وضوحًا أنّك تكتب قوائم إرشادات التقويم الذاتي المحدّدة بالمهمّة مباشرة من أجل المهمّة، وتذكّر أنّه بالنسبة لقوائم إرشادات التقويم الذاتي العامة أنّك لا تكتب مباشرة عن المهمّة، وبدلاً عن ذلك فإنّك تستخدم المعايير التي تصف التعلّم الذي سوف يظهر في أيّ واحد من واجبات الصف الدراسي بأكمله.

ثانيًا؛ تختلف قوائم إرشادات التقويم الذاتي المحدّدة بالمهمّة عن قوائم إرشادات التقويم الذاتيّ العامّة للكتابة ، ذلك أنّك تستطيع استخدام لغة المدرّس. والطلاب لا يستخدمون قوائم إرشادات التقويم الذاتي المحدّدة بالمهمّة، ولذلك تستطيع أن تستخدم مفردات الراشد، والقوائم المبنية في شكل نقاط، والإجابات النموذجية، وأيّ مجموعة من الملاحظات تجعل ما تبحث عنه في كلّ مستوى من مستويات الأداء واضحًا بالنسبة لك. وهناك شيء واحد مهمّ عليك الاهتمام به على أيّة حال، وهو أن تترك مساحة لإجابات

متعدّدة جيّدة لو كان للأسئلة إجابات متعدّدة جيّدة، فعلى سبيل المثال في بعض الأحيان تكون هناك عدّة طرق لشرح التعليل الرياضي، وبعض أسئلة المقال تطلب من الطلاب أن يخرجوا بخلاصة ويدعموها، وقد يكون هناك عدد من الإجابات التي يمكن الدفاع عنها. تأكّد أنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي المحدّدة بالمهمّة تعطي نقاطًا ملائمة لكلّ الإجابات التي تستحقّها، وليس فقط للإجابة التي قد تكون كتبتها إذا كنت طالبًا.

وثالثًا؛ أنت تكتب قوائم إرشادات التقويم الذاتي في نفس الوقت الذي تكتب فيه سؤال الاختبار، وبشكل معهود سوف يكون لديك مخطّط تفصيلي وستعرف كم من النقاط سوف تكون مطلوبة ، ولذلك فإنّ القرار بشأن عدد مستويات الأداء عادّة ما يكون تمّ إعداده – بشكل أقلّ أو أكثر – لك .

حُل المسألة أو اكتب إجابة مكتملة وصحيحة، تستحقّ من وجهة نظرك النقاط كاملة، وصِف تلك الإجابة واكتب أوصاف الإجابات التي تؤهّل لنقاط أقلّ وأقلّ ، حتى تصل إلى " لا توجد إجابة " أو الإجابة غير صحيحة كليّة، أو شيء من هذا القبيل من أجل النقطة الأقلّ قيمة ، وفي معظم الحالات تكون النقطة الأقلّ قيمة بالنسبة لقائمة إرشادات تقويم ذاتي لسؤال اختبار صفّ دراسي تساوي صفرًا، وهي تتّسق مع الأسئلة التي تسجّل نقاطها صحيح/خطأ (حيث الإجابة الخطأ تستحق صفرًا من النقاط).

منح الدرجات للمقالة أو أسئلة اختبار أخرى متعدّدة النقاط مع مشاريع يعتمد تسجيل نقاطها على النقطة :

تُستخدم أسئلة اختبار المقال أو أسئلة الاختبار متعدّد النقاط أحيانًا لتقويم ما إذا كان الطلاب يستطيعون تذكّر مفهوم وشرحه بعباراتهم. ويمكن لأسئلة الاختبار متعدّد النقاط أن تقيّم فَهم الطالب لبنية المعرفة، على سبيل المثال؛ يمكن أن يطلب سؤالٌ من الطلاب لبنية المعرفة على سبيل المثال؛ أن يضعوا في قائمة خطوات عملية ويشرحوها.

وآمل ألا يكون هذا النوع من أسئلة الاختبار المعدّ الاستجابة، الوحيد أو حتى الرئيس الذي تضعه لطلابك (بروكهارت، ٢٠١١م)، وعلى أيّ حال، فبالنسبة لأسئلة مثل هذه فإنّ مشروعًا لتسجيل النقاط قائم على النقطة يكون استخدامه هو الأفضل، بل في الغالب أفضل ممّا سوف يكون عليه استخدام قوائم إرشادات التقويم الذاتيّ المحدّدة بالمهمّة، وهناك على الأقلّ سببان لذلك، أولّهما أنّ في مشروع تسجيل النقاط القائم على النقطة، فإنّ النقاط يمكن أن تخصّص لعدد من الحقائق والمفاهيم في بنية المعرفة التي تستهدف تقويمها على نحو يزن المعرفة بالعناصر المختلفة بحسب أهميتها. وثانيهما أنّ مشروع تسجيل النقاط القائم على النقطة يحصي العناصر أيّ الحقائق والمفاهيم، وبهذه الطريقة فإنّ تذكّر المعلومات المحدّدة هو ما يستهدفه السؤال بالتقويم، ويسمح لك ذلك الإحصاء بالتأكّد من كلّ عنصر.

والشكل رقم (٥-٣) يوضح لك نموذجًا من مشروع تسجيل النقاط القائمة على النقطة لسؤال اختبار دراسة اجتماعية في مدرسة ابتدائية.

الشكل رقم (٥-٣)
سؤال اختبار دراسات اجتماعية تمّ تسجيل نقاطه بمشروع قائم على النقطة

السؤال :

املأ المخطّط في الأسفل بأسماء لثلاثة فروع للحكومة ،والغرض الرئيس من كلّ فرع:

فرع الحكومة	غرضه الرئيس

قائمة إرشادات تقويم ذاتي لتسجيل النقاط قائم على النقطة.

جملة النقاط الممكنة =٦

نقطة لتسمية كلّ فرع تنفيذي، وتشريعي ،وقضائي من فروع الحكومة.

نقطة لرصد كلّ غرض رئيس في الحدّ الأدنى.

الفرع التنفيذي - ينفّذ القوانين.

الفرع التشريعي - يضع القوانين.

الفرع القضائي - يفسّر القوانين.

كتابة مشاريع تسجيل نقاط قائمة على النقطة:

لكتابة مشاريع تسجيل نقاط قائمة على النقطة، حدّد الحقائق الرئيسة والمفاهيم وأيّ عناصر أخرى من بنية المعرفة التي تحاول تقويمها وارصدها في قائمة.

انظر إلى العناصر في قائمتك وقدّر ما إذا كانت كلّها تسهم في الإجابة بنفس النسبة، أيّ بنفس الوزن، أم أنّ بعض العناصر (الحقائق والمفاهيم والشرح، وغير ذلك) أكثر أهمية من بعضها الآخر. ولو كان مشروع تسجيل النقاط القائم على النقطة لسؤال واحد في الاختبار، تأكّد من أنّ عدد النقاط بالنسبة للسؤال تعطيه نفس الوزن الذي يجب أن يسهم به في مجموع نقاط الاختبار الكليّة، وإن لم يكن كذلك عليك إمّا تعديل السؤال أو مشروع النقاط حتى يصبح الأمر كذلك.

وفي بعض الحالات سوف يحدّد لك مشروعك لتسجيل النقاط القائم على النقطة أنّ كلّ حقيقة، أو مفهوم، أو توضيح، أو أيّ عنصر آخر من بنية المعرفة تختبره أنت، يجب أن يكون حاضرًا في إجابات الطلاب. والنموذج في الشكل رقم (٥–٣) يستخدم نفس هذا النوع من مشروع تسجيل نقاط قائم على النقطة.

وفي حالات أخرى يجب أن تحدّد النقاط التي سوف تنال بعض عدد من أكبر عدد ممكن من العناصر المحتملة، فعلى سبيل المثال قل إنّك درّست وحدة عن أسباب الحرب الأهلية، لذلك فإنّ سؤال مقال يطلب من الطلاب بإيجاز توضيح أسباب الحرب الأهليّة، سوف يتطلّب التذكّر والفهم، وقد يقول مشروع تسجيل نقاط قائم على النقطة أنّ الطلاب سوف يتلقون نقطة لكلّ واحد منهم لتحديد أربع من قائمة طويلة من الأسباب المحتملة، ونقطة واحدة لكلّ

تأمّل ذاتي

هل يمكنك أن تتخيّل استخدام قوائم إرشادات تقويم ذاتي محدّدة بالمهمّة أو مشاريع تسجيل نقاط قائمة على النقطة في فصلك؟ وكيف أنّ هذا الاستخدام يناسب النقاش حول قوائم إرشادات التقويم الذاتي المحدّدة بالمهمّة ومشاريع تسجيل النقاط القائم على النقطة في هذا الفصل؟

واحد منهم على الشروح الصحيحة، وذلك حتى ثمان نقاط ممكنة بالنسبة للسؤال، ولاحظ أنّ هذا يختلف عن أوصاف المستويات الفعّالة في قوائم إرشادات التقويم الذاتي، حيث إنّ إحصاء الأشياء غير مرغوب فيه إلا في بعض الحالات الخاصّة. وعمل الإحصاء يمكن أن ينجح في مشاريع تسجيل النقاط القائم على النقطة بالنسبة للأسئلة التي تكون عن تذكّر الحقائق والمفاهيم، ذلك لأنّ إحصاء الحقائق والمفاهيم هو بإيجاز ما تحاول أن تقيّمه.

تلخيص

تخدم قوائم إرشادات التقويم الذاتي – بالتحديد – غرضًا هو منح الدرجات، وإنّ كتابًا عن قوائم إرشادات التقويم الذاتي لن يكون مكتملاً من دون مناقشة قوائم إرشادات التقويم الذاتي المحدّدة بالمهمّة التي كانت غرضًا لهذا الفصل. وقد نظر هذا الفصل بعين الاعتبار إلى مشاريع تسجيل النقاط القائمة على النقطة، التي هي ليست بقوائم إرشادات تقويم ذاتي، وقد كان ذلك من أجل إكمال الصورة. إنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي المحدّدة بالمهمّة ومشاريع تسجيل النقاط القائمة على النقطة، وسيلتان يجب أن تكونا في مخزونك من أجل تسجيل النقاط.

وقوائم إرشادات التقويم الذاتي أكثر مرونة، وتخدم على الأقل غرضين: التعلّم ومنح الدرجات، ويمكن استخدام قوائم إرشادات التقويم الذاتي مع الطلاب، ولذلك أعتبرها أكثر أهمية من قوائم إرشادات التقويم الذاتي المحدّدة بالمهمّة. وهناك حالة خاصّة لاستخدام قوائم إرشادات التقويم الذاتي عندما يتبنّى المدرّسون والمدارس سياسات منح الدرجات القائمة على المعايير اعتمادًا على عرض مستويات البراعة وتنسيق جميع قوائمهم لإرشادات التقويم الذاتي. وهذا الوضع يتطلّب إجماعًا من الأساتذة في صفّ دراسي أو شعبة تدرّس نفس المعايير، فلو كان الإجماع موجودًا على أيّة حال، حينئذ يتمّ تبسيط التقويم ببعض الطرق، ويناقش الفصل السادس قوائم إرشادات التقويم الذاتي القائمة على البراعة التي تساعد في منح الدرجات القائم على المعايير.

الفصل السادس

قوائم إرشادات التقويم الذاتي القائمة على البراعة
من أجل منح درجات قائمة على المعايير

إنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي القائمة على البراعة، تتعاون مع المقاييس المتدرّجة لمنح الدرجات القائمة على المعايير من البداية، ولذلك فإنّ التقدّم يُوصف من حيث الإنجاز في ذلك المعيار. وقوائم إرشادات التقويم الذاتي القائمة على البراعة تستخدم نفس المقياس المتدرّج – نفس مستويات الإنجاز – لكلّ تقويم، بما في ذلك كلّ من الاختبارات وتقويمات الأداء، ولذلك فإنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي القائمة على البراعة توثّق أداء الطالب من حيث مستوى البراعة على المعيار.

وعلى الرغم من أنّ هذا يبدو ببساطة _ مثل استخدام قوائم إرشادات التقويم الذاتي الخاصّة _ وبالممارسة فإن ذلك هو ما يحدث – استخداماً مطرّداً لقوائم إرشادات التقويم الذاتي القائمة على البراعة لكلّ التقويمات ، يغيّر نقطة المرجعية في تفسير أداء الطالب. إنّه في الحقيقة أكثر من مجرد تغيير كما يبدو.

فكّر في طريقة الرسم الصحيح التقليدية وفي مقياس تدرّج النسبة المئوية التي تُستخدم في منح درجات العديد من الاختبارات. وأساس تلك النسبة المئوية عدد يمثّل محتوى الاختبار، وليس المعيار مباشرة. افترض أنّ طالباً أحرز (١٠٠ ٪) في اختبار، فلو أنّك استخدمت منح الدرجات القائم على المعايير فقد ترغب في أن تقول: إنّ هذا الطالب "متقدّم"، ولكن ماذا إذا كان الاختبار يقيس فقط الفهم الأساسيّ المطلوب

تأمّل ذاتي

هل تستخدم مدرستك منح الدرجات القائم على المعايير؟ وهل لاحظت أي أفضليات لمنح الدرجات القائم على المعايير مُقارناً بمنح الدرجات التقليدي؟ وإذا كنت تستعمل منح الدرجات القائم على المعايير فهل تستعمل نفس مقياس البراعة لكلّ تقويم على المعيار؟

للمعيار، ولم يسأل أسئلة تتطلّب إجاباتها تفكيرًا متقدّمًا؟ إن المائة بالمائة (١٠٠٪) لا تدلّ حقيقة على أنّ الطالب "بارع". وقد تحتاج لتقويم مختلف، تقويم له أسئلة ومهامّ يمكن أن تسمح للطلاب المتقدّمين بإثبات تفكير أوسع، لتعرف ما إذا كان الطلاب يستطيعون فعل ذلك.

كيف تصمّم قوائم إرشادات تقويم ذاتي قائمة على البراعة:

يمكنك تصميم قوائم إرشادات تقويم ذاتي قائمة على البراعة في ثلاث خطوات، أولاً: صمّم إطاراً عاماً معتمداً على عدد مستويات البراعة وأسمائها، وما المقصود منها أن تعني في مدرستك أو مقاطعتك. **ثانياً**: اكتب قائمة إرشادات تقويم ذاتي عامّة لكلّ معيار اعتماداً على إطار العمل. ثالثًا: صف لكلّ تقويم على هذا المعيار متطلّبات الأداء الخاصّة بكلّ مستوى.

صمّم إطار عمل عام:

تبدأ قوائم إرشادات التقويم الذاتي القائمة على البراعة بقوائم إرشادات تقويم ذاتي عامّة تصف التوقّعات لكلّ مستوى براعة، بنفس المصطلحات التي في بطاقة تقرير قائمة على المعايير. وبالنسبة لبعض المقاطعات فإنّ المستويات هي نفسها التي تكون لاختبارات للولاية، ولكن هذا هو القضية بالضرورة.

حدّد عدد مستويات البراعة وأسماءها.

معظم التربويين يعلمون هذا سلفًا، لكنه يستحق الإشارة إليه بوصفه الخطوة الأولى لأنّه الأساس لبناء قوائم إرشادات تقويم ذاتي تقوم على البراعة. وإذا كانت بطاقات التقرير القائمة على المعايير خاصّتك تحتوى على أربعة مستويات مسمّاة: متقدّم، وبارع، ومقارب للبراعة، ومبتدئ، حينئذ تكون هذه هي المستويات التي عليك استعمالها. وإذا كانت بطاقات التقرير القائمة على المعايير خاصّتك تحتوى بعض مستويات أخرى فاستخدمها.

صف ماذا يعني أيّ مستوى في نظامك.

أحيانا تُوصف مستويات البراعة في مصطلحات تتعلّق بجنس أو نوع كامل على بطاقات تقرير قائمة على المعايير ووثائقها المعزّزة. وتكون أحيانًا لبطاقات التقرير تعريفات، لكنها لا تكون أوصافًا مفيدة تستخدمها بوصفها أساسًا لقوائم إرشادات التقويم الذاتي، وعلى سبيل المثال فإنها قد تكرّر ببساطة اسم المستوى (على سبيل المثال "يؤدّي في مستوى متقدّم" وهكذا. ولو كانت الأوصاف العامّة المفيدة لما يعني الأداء في كلّ مستوى موجودة فاستعملها.

ولو كانت مثل هذه الأوصاف لا توجد سلفًا، فأنت بحاجة إلى تصميمها، واستخدام فريق من المدرسين لفعل ذلك. وسؤال "كم من البراعة يحتاج الطالب ليكون بارعًا، ينبغي أن يُقدّر على نحو جمعي، وليس بوساطة إداري واحد أو مدرّس. والشكل رقم (٦-١) يعرض نموذجًا لإطار عامّ من أجل قوائم إرشادات تقويم ذاتي قائمة على البراعة، يستعمل أربعة مستويات من البراعة.

الشكل رقم (٦-١)

عينة إطار عام لقوائم إرشادات تقويم ذاتي قائمة على البراعة

٤ متقدم	يبدي فهماً للمفهوم أو المهارة، ويوسّع فهمه أبعد من متطلّبات المعيار (على سبيل المثال: يوجد الصلة بين مفهوم ومفاهيم أخرى، أو بإعطاء أفكار جديدة، وبتحليل عميق ودقيق، أو بعرض مستوى من المهارة أو مدى من توقّعات البراعة.
٣ بارع	يعرض فهمًا كاملاً وصحيحًا للمفهوم، أو للقدرة على أداء المهارة مثلما هي معبّرٌ عنها في المعيار.
٢ شبه بارع	يبيّن إجادة جزئية لمتطلّب معرفة سابق أو فهمًا أوليًّا أو غير كامل للقدرة على أداء المهارة مثلما هي معبّرٌ عنها في المعيار.
١ مبتدئ	يُبدي سوء فهم حاد أو نقصاً في فهم المفهوم ، أو عدم قدرة على أداء المهارة مثلما هي معبّرٌ عنها في المعيار.

النموذج الذي في الشكل رقم (٦-١) عامّ جداً لاستخدامه كما هو، ولا يُقصد به أن يُستخدم في التقويم التكويني أو منح الدرجات، وإنّما هو إطار عامّ أو قالب من أجل تفكيرك وأنت تصمّم قوائم إرشادات تقويم ذاتي أكثر تخصّصاً للفروض الفردية المدرسية.

اكتب قائمة إرشادات تقويم ذاتي لكلّ معيار:

كيّف الإطار العام لكلّ معيار سوف تقوم بتقويمه في قائمة إرشادات تقويم ذاتي من أجل المعيار. وإذا كنت تستخدم بطاقات تقرير قائمة على المعايير، فسوف تكون المعايير التي نحن بصددها معايير قد تكون أكثر تحديداً من معايير ولايتك. وإذا كنت لا تستخدم بطاقات تقرير قائمة على المعايير، فالمعايير التي نحن بصددها قد تكون معايير ولاية أو أهدافاً منهجية. فلو كانت مدرستك أو مقاطعتك قد قامت بتوصيف المقرّر، فعادةً ما سوف تستعمل أنت المعايير أو الأهداف الموضوعة في خريطة المنهج .

الشكل رقم (٦-٢)

قائمة إرشادات تقويم ذاتي خاصّة بالمعيار

المعيار: يفهم مفهوم المساحة وعملية الضرب وبينها وبين عملية الجمع.	
٤ متقدم	يعرض فهماً شاملاً لمفهوم المساحة، والقدرة على إقامة علاقة بين هذا المفهوم وبين عمليتي الضرب والجمع ، ويوسّع الفهم بإقامة صلة بين المساحة والمفاهيم الأخرى بتقديم أفكار جديدة أو بحلّ المسائل الأكبر .
٣ بارع	يعرض فهماً كاملاً وصحيحاً لمفهوم المساحة والقدرة على ربط هذا المفهوم بعمليتي الضرب والجمع.
٢ شبه بارع	يبيّن تمكّناً جزئيّاً من متطلّب معرفة سابق (مثلاً الأشكال المسطّحة وكيف نقيس طولها)، وفهماً أوليّاً أو غير مكتمل لمفهوم المساحة.
١ مبتدئ	يعرض سوء فهم حادّ أو قلّة فهم في مفهوم المساحة.

والشكل رقم (٦–٢) يعرض قائمة إرشادات تقويم ذاتي – لمعيار " يفهم مفهوم المساحة ويربط بين المساحة وعملية الضرب وبينها وبين عملية الجمع" (معايير CCSSI للرياضيات) – تعتمد على الإطار العام في الشكل رقم (٦–١).

وهناك شيء مهم واحد تجب ملاحظته، وهو أنّ قائمة إرشادات التقويم الذاتي تصف من حيث إنها لا تزال عامّة بحيث لا تُستخدم لأيّ تقويم خاصّ. وتتطلّب قائمة إرشادات التقويم الذاتي سؤالا لكلّ مستوى – على سبيل المثال مستوى بارع: كيف يبدو الأمر عندما يعرض الطالب فهمًا كاملاً وصحيحًا لمفهوم المساحة والقدرة على ربط هذا المفهوم بمفهومي الضرب والجمع ؟ وهذا ما سوف نفعله لكلّ تقويم.

صف متطلّبات الأداء الخاص

صف لكلّ تقويم على المعيار متطلّبات الأداء الخاص بكلّ مستوى. افترض أنّ معلّمة الصفّ الثالث تحضّر وحدة رياضيات، وواحد من المعايير التي ستعطيها "يفهم مفهوم المساحة ويربط بين المساحة والضرب والجمع"، فإنّ عددًا من التقويمات سوف تكون ممكنة، على الرغم من أنّها لن تستعملها جميعًا، وعلى الأرجح سوف تستعمل منها أكثر من واحد، وهنا بعض نماذج المهمّات التي يستطيع الطلاب أداءها في اختبار أو أداء لعرض مفهوم المساحة:

- تعريف ما المساحة بمفرداتهم الخاصّة.
- يميّزون المسائل التي تتطلّب إيجاد المساحة من تلك التي لا تتطلّب.
- قياس المساحات بحساب الوحدات المربّعة (سنتمرات مربّعة، وأمتار مربّعة، وبوصات مربّعة، وأقدام مربّعة، ووحدات مخترعة مربّعة).
- تبيين أنّ مساحة المستطيل كما توجد بحساب الوحدات المربّعة مثل المساحة التي توجد بضرب الطول والعرض، مع شرح تعليل ذلك.
- استعمال صيغة (م = س × ص) لإيجاد مساحة المستطيل.

- استخدام مخطّطات بيانية لإيجاد مساحة أشكال محدودة بخطوط مستقيمة بتفكيكها إلى مستطيلات غير متداخلة، مع شرح تعليل ذلك.
- بناء نموذج مصغّر لغرفة بأشكال مستطيلة (أرضية، وحوائط، ونوافذ، وأريكة، وخلفيات، وغير ذلك) ، وتسمية كلّ سطح مستطيل مع ذكر مساحته.
- كتابة مسائل رياضيات أصلية تتطلّب حلولها إيجاد مساحة، وحلّ المسألة، وشرح تعليل ذلك الحلّ.
- كتابة سيناريوهات مسألة واقعية تتطلّب حلولها إيجاد مساحة، وحلّ المسألة وشرح تعليل ذلك.

لاحظ أنّ هذه ليست تقويمات مكتملة التصميم، وهذه القائمة مقصود بها أن نبيّن أنّ العديد من التقويمات يمكن أن تكون مؤشرات للتقويم.

ولاحظ أيضاً أنّ بعض هذه التقويمات لا يعطى دليلاً على فهم المستوى المتقدّم، لأنّ مثل هذا الفهم يتضمّن ما يلي :

"يبيّن فهمًا شاملاً لمفهوم المساحة، والقدرة على ربط هذا الفهم بعملية الضرب وعملية الجمع، ويوسّع الفهم بإيجاد صلة بين المساحة والمفاهيم الأخرى بإعطاء أفكار جديدة أو بحلّ بعض المسائل الأكثر تعقيداً ". والتقويمات الأخرى تسمح للطلاب – إن كانوا قادرين – بإعطاء دليل على اتّساع فهمهم .

ضع في الحسبان تقويمًا يكون قد طُلب فيه من الطلاب شرح معنى المساحة، مستخدمين فيه الألفاظ الخاصّة بهم، ومن الممكن للمدرّسة أن تطلب من الطلاب أداء ذلك مستخدمين وحدة اختبار معدّ الاستجابة وقصير، أو مسابقة لا تُضاهي بإجراء أسئلة شفهية، وفي كلّ حالة من هاتين قد تستخدم المدرّسة قائمة إرشادات التقويم الذاتي القائمة على البراعة والمحدّدة التالية :

بارع (٣): شرح مكتمل وصحيح.

شبه بارع (٢): مكتمل جزئيًّا وصحيح الشرح، إمّا مكتمل التفاصيل المهمّة أو يتضمّن تفاصيل صغيرة غير صحيحة.

مبتدئ (١): شرح غير صحيح أو لا يوجد شرح.

ولا يوجد مستوى متقدّم (٤) لأنّ توضيح الشرح في عبارات خاصّة لا يوافق توقّعات الأداء للمتقدّم. ووصف أداء البارع يوافق وصف البارع في قوائم إرشادات التقويم الذاتي العامّ، والمدرّسة قد تحتاج إلى تقويمات إضافية تعطى دليلاً على الأداء المتقدّم (توسيع الفَهم بربط المساحة إلى المفاهيم الأخرى بتقديم أفكار جديدة أو بحلّ مسائل أكثر تعقيدًا).

ثم تصف قائمة إرشادات التقويم هذه القائمة على البراعة كيف يكون الأداء في كلّ مستوى على هذا التقويم المحدّد، ولا يزال الأمر قائمة إرشادات تقويم ذاتي عامّة في مقابل قائمة إرشادات تقويم ذاتي قائمة على البراعة، بسبب أنّ الأداء تمّ وصفه في مصطلحات تتّصف بالعمومية التامة بحيث تستطيع أن تشارك قائمة إرشادات التقويم الذاتي مع الطلاب (ويمكن لنسخة قائمة إرشادات التقويم الذاتي أن تتضمّن شرح المساحة نفسها، وذلك ما لا حاجة إليه هنا).

وافترض أبعد من ذلك أنّ المدرّسة صمّمت أيضًا تقويم أداء تطلب فيه من الطلاب أن يكتبوا سيناريو واقعيّ يتطلّب حلّه إيجاد المساحة، ثم حلّ المسألة وشرح تعليل ذلك الحلّ (سوف يحتاج تقويم الأداء المزيد من التوجيهات المكتملة أكثر من ذلك. ولا أعني الإشارة إلى أنّ جملة واحدة تكفي بالحاجة للفرض الدراسي للطلاب لأنّنا هنا معنيّون فقط بقوائم إرشادات التقويم الذاتي القائمة على البراعة، ونستطيع التقدّم من دون ذلك، لكن من المهمّ على نحو كافٍ أن أوضّح وأن أتأكّد أنّني لا أشير إلى أنّ جملة واحدة تؤسّس تقويمًا مكتملاً) وعلى المدرّسة أن تستخدم قائمة إرشادات التقويم الذاتي القائم على البراعة والمحدّد:

متقدّم (٤): سيناريو المسألة، وحلّ المسألة، وشرح يبيّن فهمًا أعمق لمفهوم المساحة، ويربط المساحة بعمليتي الضرب والجمع في تحليل مفصّل، واستخدام اللغة الرياضية، وحلّ أنيق للمسألة.

بارع (٣): سيناريو المسألة، وحلّها، وشرح يعرض فهمًا كاملاً وصحيحًا لمفهوم المساحة، والقدرة على ربط هذا المفهوم بعملية الضرب وعملية الجمع.

شبه بارع (٢): قريب من سيناريو المسألة، وحلّها، وشرح يتضمّن بعض العيوب، ويبدي فهمًا أوليًا أو فهمًا غير كامل لمفهوم المساحة، والربط بين المساحة وعمليتي الضرب والجمع غير واضح.

مبتدئ (١): سيناريو المسألة، وحلّها، وشرح يبيّن سوء فهم حادّ أو نقص في فهم مفهوم المساحة، والربط بين المساحة وعمليتي الضرب والجمع غير صحيح أو لم يتمّ التطرّق له.

ولاحظ أنّ هذه القائمة لإرشادات التقويم الذاتي العامّة هي مثل قائمة إرشادات تقويم ذاتي لتوضيح المساحة بعباراتها الخاصّة، وهي (أي القائمة العامّة) عامّة بما يكفي لمشاركتها مع الطلاب في الوقت الذي يتمّ فيه تصميمها. وقائمة إرشادات التقويم الذاتي هذه تكون ملائمة للنظر إليها على أنّها مثال نموذجي، يدعم تقويم الطلاب عن طريق الأقران وعن طريق التقويم الذاتي، وهي تركّز تغذية المعلّم الراجعة على العمل الذي يتمّ القيام به في ذات الوقت. وهناك نقطة مهمّة وهي أنّ قائمة إرشادات التقويم الذاتي المحدّدة هذه القائمة على البراعة، تطابق قائمة إرشادات التقويم الذاتي العامّة القائمة على البراعة في المعيار الموضّح في الشكل رقم (٦–٢). وأفضل طريقة للتفكير حولها أنّ كلّ قائمة إرشاد ذاتيّ قائمة على البراعة نموذج أو حالة خاصّة من قائمة إرشادات التقويم الذاتي العامّة.

وبإمكانك أيضًا أن تستخدم قوائم إرشادات التقويم الذاتي القائمة على البراعة لوصف الأداء في اختبار وحدة. وأحيانًا – وليس بعادة – تستطيع ببساطة أن تحدّد مدى النسبة المئوية لكلّ المستويات القائمة على البراعة الموصوفة من قبل قائمة إرشادات التقويم

الذاتي العامة للمعيار. وأقول "ليس عادة" لأنّك تستطيع أن تؤدّي ذلك بشكل ذي مغزى عندما يغطّي الاختبار ذلك المعيار وليس معيارًا آخر، وعندما تكون كلّ الأسئلة يمكن الإجابة عنها في كلّ المستويات بما فيها المستوى "متقدّم"، وذلك ليس هو الواقع في العادة، فمعظم الاختبارات تغطّي أكثر من معيار أو تحتوى أسئلة لا تسمح بالأداء المتقدّم.

افترض أنّ المدرّسة صمّمت اختبار وحدة يحتوي على مجموعة من أسئلة مستوى البراعة عن المساحة وصلتها بعمليتي الضرب والجمع، وسؤالاً مفتوح النهاية يسمح للطلاب بتبيين معرفتهم بكنه الأمور بشكل واسع، والصلات بين مفهوم المساحة (أو غير ذلك اعتمادًا على كيف يُجيب الطالب) ، فيتوجّب على المدرّسة أن تستخدم قائمة إرشادات التقويم الذاتي القائمة على البراعة التالية:

متقدم (٤): على الأقلّ هناك (٩٠ ٪) مما هو صحيح على أسئلة مستوى البراعة، واستجابة للسؤال المفتوح ممّا يوجد روابط بين المساحة وعملية الضرب وعملية الجمع والمفاهيم الأخرى.

متقدم (٣): على الأقلّ هناك (٨٠ ٪) ممّا هو صحيح على أسئلة مستوى البراعة، واستجابة للسؤال المفتوح النهاية ممّا يوجد فهمًا للمساحة وصلتها بعمليتي الضرب والجمع.

شبه بارع (٢): على الأقلّ هناك (٦٠ ٪) ممّا هو صحيح على أسئلة مستوى البراعة، واستجابة للسؤال المفتوح النهاية ممّا يدلّ على فَهم جزئي للمساحة وصلتها بعمليتي الضرب والجمع.

مبتدئ (١): هناك أقلّ من (٦٠٪) ممّا هو صحيح على أسئلة مستوى البراعة واستجابة للسؤال المفتوح النهاية تعرض مفاهيم خاطئة رئيسة، أو ليس هناك استجابة للسؤال مفتوح النهاية.

لاحظ بالنسبة لقوائم إرشادات التقويم الذاتي القائمة على البراعة، أنّ النسبة المئوية الصحيحة قد لا تكون هي النسبة المئوية الملائمة لاستخدامها. وتتطلّب قوائم

إرشادات التقويم الذاتي القائمة على البراعة أن تضع السؤال التالي: "النسبة المئوية من ماذا؟ فالاختبار قد يتضمّن أسئلة حول معايير أخرى كذلك، وهذه الأسئلة لن تظهر في تقويم براعة الطالب في هذا المعيار.

كيف تستخدم قوائم إرشادات التقويم الذاتي القائمة على البراعة في التقويم التكويني:

استخدم قوائم إرشادات التقويم الذاتي القائمة على البراعة في الكلّ من نفس الوسائل التي كنت ستستخدم بها أيّ قوائم إرشادات تقويم ذاتي من أجل التقويم التكويني. يحتوي الفصلان التاسع والعاشر كثيرًا من الاستراتيجيات من أجل استخدام قوائم إرشادات التقويم الذاتي بغرض مشاركة أهداف التعلّم والمعايير مع الطلاب، ومن أجل استخدام قوائم إرشادات التقويم الذاتي لمساعدة الطلاب في رصد تعلّمهم وتنظيمه.

وممّا يستحق الإشارة إليه قوائم إرشادات التقويم الذاتي القائمة على البراعة التي تناسب على نحو خاص عددًا من هذه الاستراتيجيات، لأنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي تطبّق نفس المقصد من البراعة على كلّ الفروض الدراسية. والاستراتيجيتان اللتان يتمّ تعزيزهما أكثر باستخدام قوائم إرشادات التقويم الذاتي هما: تتبّع الطلاب لعملهم ووضعهم لأهدافهم.

تتبّع الطلاب لعملهم:

أبان القسم الماضي أنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي العامّة القائمة على البراعة من أجل المعيار، تحدّد إطارًا عامًا للإنجاز. وكلّ تقويم خاص وقائمة إرشادات التقويم الذاتي القائمة على البراعة المرتبطة به، تهدفان إلى وضع إنجاز الطالب ضمن ذلك الإطار.

لذلك يستطيع الطلاب تتبّع عملهم بطريقة ذات مغزى عن طريق تسجيل مستوى أدائهم لكلّ تقويم على ذلك المعيار، وسوف تكون النتيجة مخطّطًا بيانيًّا أو رسمًا بيانيًّا يصوّر تقدّم الطالب في ذلك المعيار بمقياس البراعة العشري. ويعرض الشكل رقم

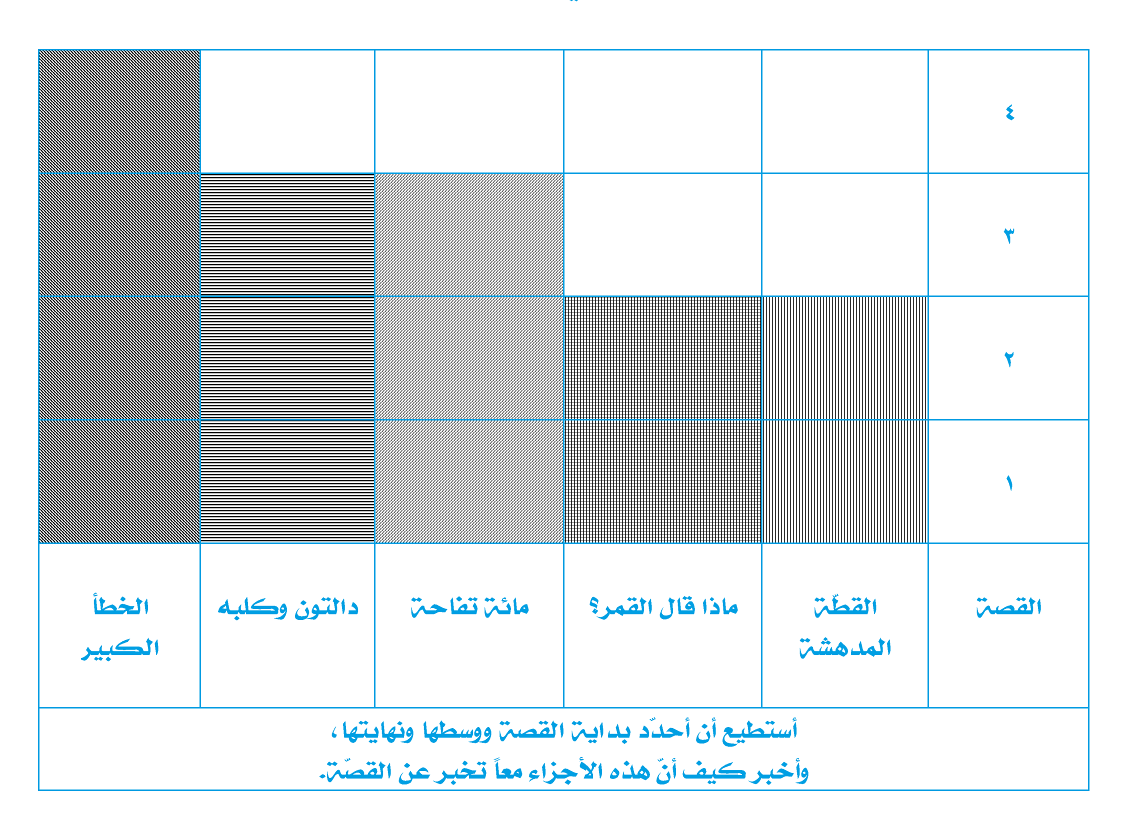
(٦–٣) نموذج تتبّع طالبة لإنجازها في سلسلة من التقويمات على المعيار: "صف البنية الكليّة للقصّة، بما في ذلك وصف كيف أن البداية تقدّم القصّة والخاتمة تلخّص الحدث "CCSS ELA RL 2.5" (الجوهر العام لمعايير الولاية لآداب اللغة الإنجليزية، معيار قراءة الأدب ٢,٥).

لاحظ أنّ هذا المعيار مكتوب بلغة يسهل على الطالب فَهمها، والطالبة نفسها تسجّل المعلومات وتصنع الرسوم البيانية ، وبتتبّع الطالبة لتقدّمها تستطيع أن تكون قادرة على التأمّل الذاتيّ، وطرح الأسئلة، وإيجاد صلة بالمعيار، وتنظيم تعلّمها بشكل ذاتيّ.

وضع الطالب للهدف

إنّ واحدًا من السُبل الرئيسة التي تجعل وضع الطالب لأهدافه يفشل، هي أنّه في ثقافة الفصل المتمركزة على القياس، يميل الطلاب إلى التعبير عن أهدافهم من حيث الدرجات، فعلى سبيل المثال قد يقول الطالب: "أريد الحصول على تقدير (أ) في الاختبار القادم". وأهداف الطلاب الأكثر فائدة هي التي يُعبّر عنها من حيث ما يريد الطالب تعلّمه وكيف سوف يعلمون متى يفعلون ذلك، وعلى سبيل المثال: أريد أن أتعلّم كيف أعيد حكاية قصّة بعباراتي بشكل حسن حتى يستطيع أخي الصغير أن يستمتع بالاستماع إليها.

الشكل رقم (٦-٣)
نموذج لتتبع تقدم طالب باستخدام قوائم
إرشادات تقويم ذاتي قائمة على البراعة



تصف قوائم إرشادات التقويم الذاتي القائمة على البراعة الأداء، ولذلك فهي تلائم على نحو خاص مساعدة الطلاب في وضع أهدافهم التي تصف التعلّم. وعلى سبيل المثال بدلاً من قول الطالب: "أريد الحصول على درجة (٤)" يمكن له أن يقول: "أريد أن أصبح قادرًا على أن أنفذ إلى ما وراء المعلومات عن دورة الماء التي قرأتها في الكتاب المدرسيّ، وأرى كيف يمكنني الربط بينها وبين الطقس اليومي في مدينتي.

كيف تستعمل قوائم إرشادات التقويم الذاتي القائمة على البراعة في منح الدرجات القائم على المعايير:

عندما تكون كلّ نتائج التقويم لفترة تقرير على نفس المقياس، ولها مستويات ذات دلالات قابلة للمقارنة يصبح تجميع النتائج أكثر سهولة. انظر إلى قالب إنجاز طالب مع مرور الزمن من أجل رؤية المعيار الذي تقيسه، فإذا كان القالب يمثل "منحنى تعلّم" يبدأ منخفضًا ويزداد، ثم يتّجه نحو الثبات، خذ متوسط نقاط الطالب لفترة الاتجاه نحو الثبات، فهذه هي النقاط التي تمثّل إنجاز الطالب الحالي فيما يتعلّق بذلك المعيار. والشكل رقم (٦-٤) يبين هذا السيناريو لطالبين هما: أندرو وبيلي.

وإذا كان القالب لا يمثل "منحنى تعلّم"، بل هو بالأحرى يتأرجح صعودًا ونزولاً بمرور الزمن، خُذ متوسط كلّ مجموع النقاط، وسوف يمثّل ذلك إنجاز الطالب الحالي فيما يتعلّق بذلك المعيار كذلك، ولسوء الحظ فإنّه في هذه الحالة يمثّل المرتبة الحالية التي لم تتحسّن أثناء تقرير الفترة. والشكل رقم (٦-٤) يوضّح أيضًا هذا السيناريو في نموذج كورت.

اعتمادًا على تصميم بطاقة تقريرك، قد تحتاج إلى أن تجمع قياسات البراعة النهائية من عدد المستويات المختلفة في درجة واحد لكلّ المادة أو معيار تقدير أكبر.

ويصف الفصل الحادي عشر إجراءات منح الدرجات بشكل أكثر تفصيلاً. والغرض من هذا القسم أن نشير إلى أنّ الطبيعة الخاصة لقوائم إرشادات التقويم الذاتي المرتبطة بالمعايير– القائمة كلّها على إطار عام يصف البراعة– تبسّط الأحكام النهائية بتلخيصها في سلاسل من أداءات مصنّفة قابلة للمقارنة.

الشكل ٦:٤ نماذج للوصول لدرجة البراعة النهائية على مستوى واحد

الطالب	المستوى ±١						المستوى ±١						أضف إقساماً للمستويات والتقييمات بمقدار الحاجة	ملخص					
	٩/٩	١٤/٩	٢٢/٩	٢٧/٩	٣/١٠	٦/١٠	٨/٩	١٤/٩	٢١/٩	٢٦/٩	٣/١٠	٧/١٠		الطالب١		الطالب٢		الطالب٣	
أندرو	٢	١	٢	٣	٣	٣								٣					
بيلي	٢	٢	٤	٣	٤	٤								٤					
كورت	٣	١	٣	٢	٣	١								٢					
إلخ																			

أندرو: يعرض أداء أندرو على المستوى (١) نموذجاً لمنحنى التعلّم مع بداية فترة ممارسة يعقبها إنجاز تحرّك نحو الثبات. وعند بداية مستوى مقاربة البراعة يتساوي أداء أندروعند درجة (٣) الموثوق بها، أو درجة بارع. والعدد المتوسّط لهذا الأداء بعد هذا التساوى (العدد المتوسط من ٣و٣و٣ = ٣).

بيلي: أداء بيلي على المستوى (١) يعرض منحنى تعلّمي. وبعد البدء في مستوى مقارب للبراعة، يتساوى أداء بيلي على المستوى (١) على حوالي أربعة أو متقدّم. وأداؤها بعد هذا التساوي يساوي ٤ (العدد المتوسّط من ٤ و ٣ و ٤ و ٤ = ٤)

كورت: لا يشكّل أداء كورت نموذجاً لمنحنى التعلّم ببدء فترة ممارسة يعقبها تحرّك الإنجاز نحو الثبات ، ولا يوجد تحسّن ملموس أو تدهور في الأداء على المستوى (١) على امتداد الزمن، وعلى المدرّس أن يحاول أن يعرف لماذا الوضع هكذا. وما لم يجد تحرّى المدرّس سبباً ما لمراجعة تصنيفات البراعة على امتداد الزمن، فإن أحسن تلخيص لأداء كورت فهو العدد المتوسّط لما أبداه وهو٢، أو مقارب لمستوى البراعة (العدد المتوسط لـ (٣و ٣و ٢و ١و = ٢).

تلخيص

يصف هذا الفصل قوائم إرشادات التقويم الذاتي القائمة على البراعة، والتي هي منسقة من تعريفات مختلف مستويات البراعة، معيارًا بمعيار، ويسمح إطارها العام للطلاب بأن يضعوا أهدافهم ويتتبّعوا تقدّمهم. ويبسّط الإطار العام لقوائم إرشادات التقويم الذاتي القائمة على البراعة للأساتذة تقويم تقدّم طلابهم وإنجازهم.

الفصل السابع

قوائم الجرد ومقاييس التصنيف المتدرجة ليسا من قوائم إرشادات التقويم الذاتي، ولكنهما من العائلة

لهذا الفصل هدفان، أولهما إنّني أريد أن أميّز قوائم الجرد ومقاييس التصنيف المتدرّجة من قوائم إرشادات التقويم الذاتي، اللذين غالبًا ما يتمّ خلطهما بها، ولا تُستعمل قوائم الجرد ومقاييس التصنيف المتدرّجة في مواقف تكون فيها قوائم إرشادات التقويم الذاتي أكثر ملاءمة. وثانيًا أريد أن أصف بعض المواقف التي تكون فيها قوائم الجرد ومقاييس التصنيف المتدرّجة نافعة.

يستخدم الناس بعض الأحيان مصطلح قوائم إرشادات التقويم الذاتي خطأً، لتعني أيّ أداة قياس شبيهة بالقائمة، ولذلك فإنّ قوائم الجرد ومقاييس التصنيف المتدرّجة تُخلط أحيانًا بقوائم إرشادات التقويم الذاتي. والفرق الأكثر أهمية بين قوائم ومقاييس التصنيف المتدرّجة تخلو من أوصاف جودة الأداء. وكما رأينا فإنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي تحدّد بخاصيتين هما: معايير لعمل الطلاب وأوصاف لمستويات الأداء، ولأنّ قوائم الجرد ومقاييس التصنيف تخلوان من هاتين الخاصتين فهما ليسا قوائم إرشادات تقويم ذاتي.

ولقوائم الجرد ومقاييس التصنيف المتدرّجة معايير، والمعايير هي قائمة بالأشياء التي تريد التأكّد منها أو تقويمها. وتكون قوائم الجرد ومقاييس التصنيف المتدرّجة عظيمة عندما لا تحتاج إلى أوصاف

> **تأمّل ذاتي**
>
> هل استعملت قوائم جرد أو مقاييس متدرّجة في تدريسك؟ ولأيّ أسباب استخدمتها؟ وكيف أشركت طلابك في استخدامها؟

جودة الأداء، بل تحتاج فقط لتعرف ما إذا أنّ شيئًا ما تمّ القيام به (قائمة جرد)، أو كيف يؤدّي هذا الشيء أو كيف يتمّ تحسين أداؤه (مقاييس تصنيف متدرّجة).

قوائم الجرد

إنّ قوائم الجرد قائمة بخصائص محدّد فيها مكان لتحديد ما إذا كانت هذه الخاصية غائبة أو موجودة. وقوائم الجرد بحكم التعريف تُجزئ الفرض الدراسيّ إلى قطع صغيرة ومنفصلة (القائمة). وهذا يوضّح ما المطلوب لأجل الفرض الدراسيّ، بالتحديد أن تضع هذه القائمة بالأشياء. ومعظم قوائم الجرد أكثر سهولة في الاستخدام من قوائم إرشادات التقويم الذاتي بسبب أنّها تتطلّب قرارات ذات استدلال منخفض– هل هذا الشيء يوجد هناك أم لا يوجد؟

وقوائم الجرد تكون بشكل خاص مفيدة في نوعين من المواقف:

أوّلهما: إنّ قوائم الجرد عظيمة لكلّ من المدرّسين والطلاب ليستخدموها في المواقف التي تكون حصائل التعلّم فيها محدّدة بوجود سمة وليس بجودتها، وبعض حصائل التعلّم البسيطة تكون مثل هذا، وعلى سبيل المثال فإنّ العديد من مدرّسي المدارس الابتدائية الذين عملت معهم يستخدمون نسخة من قوائم جرد الطلاب لمهارات تكوين الجمل مثل النموذج في الشكل رقم (٧– ١)، فوضع نقطة في نهاية الجملة هي حصيلة إجابة بنعم أو لا، فإمّا أنّ النقطة موجودة أو غير ذلك. وقوائم الجرد للكتابة يمكن أن تكون أكثر بساطة، فعلى سبيل المثال بالنسبة لأطفال رياض الأطفال ينبغي أن تتضمّن القائمة مجرد الأحرف الكبيرة، والنقطة، والفكرة المكتملة، أو يمكن أن تكون أكثر تعقيدًا، مثل أن نضمّن للطلاب الأكبر سنًّا عناصر الإملاء والقواعد والإملاء وما إلى ذلك.

الشكل رقم (٧- ١)
قائمة جرد مهارات الجملة

جملتي

- تبدأ بحرف كبير
- تنتهي بنقطة . أو علامة استفهام؟ أو علامة تعجب!
- عبارة عن فكرة كاملة.
- لها مسند إليه (فاعل) و مسند (مفعول به).

وثانيًا: إنّ قوائم الجرد مفيدة للطلاب من أجل استخدامها للتأكّد من أنّهم اتّبعوا التوجيهات من أجل الفرض الدراسي، ذلك أنّ لديهم كلّ الأجزاء المطلوبة لمشروع ما، أو أنّهم قد اتّبعوا متطلّبات ترتيب البيانات لتقرير. يدعو ويليام (٢٠١١م) هذه القوائم بـ "قوائم جرد لما قبل الإقلاع" ص (١٤١) إذا تمّ استخدامها قبل تسليم العمل، وهو يُوصي بأسلوب فني يستخدم فيه الشريك قائمة الجرد ليتأكّد من أنّ الفرض الدراسي جاهز للتسليم ويكون مسئولاً عن اكتمال عمل الشريك.

لاحظ أنّ هذا الاستخدام الثاني لقائمة الجرد ليس قياسًا لجودة المشروع، فقائمة الجرد تُستخدم للتأكّد من أنّ التعليمات قد تمّ اتّباعها، وأنّ كلّ العناصر المطلوبة موجودة، وهذه العناصر هي ما تمَّ فحصه. سوف يستخدم المدرس قوائم إرشادات التقويم الذاتي القائمة على المعايير من أجل العمل الجيّد، الذي عادة لن يكون شبيهً بعناصر الفرض الدراسيّ المطلوبة. وعلى سبيل المثال فإنّ قائمة جرد تقرير قد تتضمّن مداخل مثل: "له مقدّمة" أو "له جملة أطروحة أو سؤال بحث" أو "له على الأقل ثلاثة مصادر" أو "يتضمن مخطّطًا بيانيًّا أو رسمًا بيانيًّا"، وما إلى ذلك، وهي بالضرورة ترصد في قائمة العناصر المطلوبة من قبل توجيهات التقرير. وقائمة إرشادات التقويم الذاتي التي

يستعملها المدرّس والطلاب لقياس جودة التقرير، سوف تتضمّن معايير للفهم والتحليل لموضوع التقرير ونقلاً واضحًا لتعليل الدليل ودعمه، وما إلى ذلك.

مقاييس التصنيف المتدرّجة:

إنّ مقياس التصنيف المتدرّج هو قائمة من الخصائص المحدّد بها مكان لإعطاء الدرجة التي تبديها كلّ خاصية. وأنا أفكّر في مقاييس التصنيف المتدرّجة بوصفها قوائم جرد ثنائية البُعد، وهي مثل قوائم الجرد تقسّم الفرض الدراسيّ إلى أجزاء صغيرة، وعلى أيّة حال فبدلاً من قرار نعم/ لا أو قرار حاضر/ غائب، فإنّ قوائم التصنيف المتدرّجة تستخدم إمّا التكرار أو تصنيفات الجودة، ومن هنا كانت تسميتها مقاييس التصنيف المتدرّجة.

تصنيفات التواتر– وممّا لا يثير الدهشة– مقاييس متدرّجة تضع في قائمة التواتر (التكرار) الذي به تُلاحظ بعض الخصائص، من دائمًا (أو ليس غالبًا) إلى أبدًا (أو نادرًا جدًّا) أو شيئًا شبيهًا بذلك. وتصنيفات التكرار عظيمة عندما تُستخدم لتخدم غرضًا مماثلاً لقائمة الجرد– تقيس ما إذا كانت عدة سمات موجودة في عمل– لكن القرار ليس الكلّ أو لا شيء. ومقاييس التكرار المتدرّجة ممتازة أيضًا في قياس مهارات الأداء (على سبيل المثال، في مخاطبة الجمهور، " يوجد تواصل بصري" دائمًا، أو من حين لآخر، أو نادرًا، أو أبدًا). ومقاييس التكرار المتدرّجة ممتازة أيضًا لقياس السلوكات، وعادات العمل، ومهارات التعلّم الأخرى. والعديد من السلوكات يحسن وصفها بما إذا كانت تحدث دائمًا، أو غالبًا، أو أحيانًا، أو أبدًا على سبيل المثال.

والشكل رقم (٧– ٢) يضع في قائمة أنواعًا مختلفة متعدّدة من مقاييس التكرار المتدرّجة. ولكي تصمّم مقياس تصنيف متدرّج، عليك أن تضع في قائمة الخصائص التي ترغب في قياسها، كما ترغب في وضعها في قائمة جرد، ثم تختار مقياس التكرار المتدرّج الذي يلائم هذه الخصائص أكثر. وبيّن مقياس التكرار المتدرّج بوصفه خيارات اختيار من متعدّد، كأن تكون صناديقًا في جدول أو نقاطًا على خطّ.

يبيّن الشكل رقم (٧– ٣) مقياس تكرار متدرّج استخدمته مدرّسة كيمياء في مدرسة ثانوية ليساعد طلابها في تصحيح عملهم في مسائل الحرارة والحجم، وتتضمّن هذه القائمة ستّ مهارات مطلوب من الطلاب استخدامها في عملهم، ويبيّن مقياس التكرار المتدرّج في كم مسألة يتمّ عرض المهارة (كلّ، غالب، بعض، لا شيء). ويستطيع الطالب في هذا النموذج بسهولة أن يرى أنّ عليه إعادة النظر في مسائله، بخاصّة ليتأكّد أنّه قد كتب معادلة قانون شارلس.

الشكل رقم (٧– ٢) : نماذج لمقاييس التكرار المتدرّجة

المقياس المتدرّج	الاستخدامات النموذجية
دائمًا، غالبًا، أحيانًا، أبدًا، بشكل مطرّد، غالبًا، أحيانًا، نادراً. دائمًا، عادة، أحيانًا، أبدًا. في الغالب دائمًا، عادة، غالبًا، من حين لآخر، في الغالب، أبدًا. كثيرًا جدًّا، كثيرًا، أحيانًا، نادرًا، نادرًا جدًّا، أبدًا. (ودائمًا ما تكون أربعة خيارات كافية، وكما هو مبين يمكن استخدام أعداد أخرى من الخيارات).	• لتصنّف كم مرّة يعرض الطلاب سلوكاتهم أو مهارات تعلّمهم (على سبيل المثال: يتعلّم مستقلاً، يتّبع التعليمات، يكمل الواجب). • لتصنّف كم مرّة تكون للطلاب مشاعر أو اتجاهات نحو عملهم (مثلاً: أثق في عملي).
كلّ، معظم، بعض، لا شيء. (أحيانًا تستخدم مضافًا إليه، كلّ المسائل، معظم المسائل، بعض المسائل، لا شيء من المسائل، كلّ الجمل، معظم الجمل، معظم الجمل، بعض الجمل، لا شيء من الجمل).	• لتصنيف كم مرّة تبدي المسائل أو التدريبات خصائص معينة (مثلاً: أعط الإجابة اسمًا، بين كلّ العمل. • لتصنيف كم مرّة يعرض نوع معين من العمل الخصائص المرغوبة (مثلاً بدلاً من قائمة جرد لكلّ جملة، يمكن أن يعرض الطلاب تصنيفًا شاملاً: جملي تبدأ بالحروف الكبيرة ولها ترقيم مضبوط، وما إلى ذلك؟

تصنيفات الجودة هي مقاييس متدرّجة تضع أحكام الجودة في قائمة. على سبيل المثال: ممتاز، جيد، حسن، ضعيف. وهناك مشكلة كبيرة مع مقاييس تصنيف الجودة المتدرّجة، وهي أنها تُخلط بالخطأ مع قوائم إرشادات التقويم الذاتي وتُستخدم بدلاً عنها. وتصنيفات الجودة ليست مقيّدة أبدًا للتعلّم، وهناك ثلاثة أسباب على الأقل تجعلنا نقول بذلك.

أوّلاً: تشكّل تصنيفات الجودة قفزًا إلى الحكم، وهي بذلك تتجاوز خطوة، وهي تلفظ بالحكم من دون وصف الدليل. وتصنيفات الجودة في الواقع تعلّق "هذا ممتاز لأنّني صنّفته ممتازًا" وهكذا. تُوجد "مستويات أداء" ولكنها ليست أوصافًا للأداء. ولقد رأيت نماذج عديدة ممّا يسمّى قوائم إرشادات التقويم الذاتي في المدارس وعلى الإنترنت، وقد كانت في الواقع مقاييس تصنيف جودة متدرّجة للمعيار، والتي هي في الواقع جوانب مهمّة أكثر من كونها جوانب تعلّم.

الشكل رقم (٧-٣)

مقياس تصنيف تمّ استخدامه من أجل التقويم الذاتي لطالب

المهارة	في هذا الفرض الدراسي استخدمت المهارة بنجاح في....			
	كلّ المسائل	معظم المسائل	بعض المسائل	لا شيء من المسائل
كتبت المعلومات في معادلة صحيحة.		✓		
حدّدت المجهول في المسألة.	✓			
حوّلت درجة حرارة سلسيوسي إلى كيلفن.		✓		
كتبت معادلة قانون شارلز.			✓	
حلّلت معادلة المجهول.	✓			
كتبت كلّ الأرقام بلصاقة وحدة صحيحة.	✓			

ثانيًا: لأنّ تصنيفات الجودة أحكام وليست أوصافًا، ولا تتضمّن معلومات تحرّك التعلّم إلى الأمام. وتصنيفات الجودة توقف الفعل، وهي لا تقدّم معلومات – على سبيل المثال– لطالب "جيّد" ويريد أن يكون "ممتازًا"، لتساعد بها هذا الطالب ليقرّر ماذا سيفعل في المرّة القادمة. وعلى الرغم من أن مقاييس(ممتاز – جيد – حسن – ضعيف) المتدرّجة أكثر ما تكون عادة مذنبة في الاستعمالات المضلّلة لمقاييس تصنيف الجودة المتدرّجة حيث تكون قوائم إرشادات التقويم الذاتي هي المقصودة، ويمكن أن يتمّ استيعاب اللغة التي تعبّر عن"القائمة على المعايير" في تصنيفات الجودة كذلك. فإذا كان المقياس المتدرّج عن قائمة كلمات فقط – مثل بارع، مقارب للبارع، مبتدئ، من دون أوصاف فتلك هي مقياس تصنيفات متدرّج، أو إنّه أحيانًا يبدو شبيهًا بالأوصاف، وما هو في الحقيقة بذلك. وعبارات مثل: "يحلّ المسألة في مستوى متقدّم"و" يحلّ المسألة في مستوى بارع" وما إلى ذلك، ما هي إلا مقاييس تصنيف متدرّجة تزيّنت بلباس الجُمل، وهي جُمل لا تحتوي على أيّ معلومات وصفية عن الأداء، ذلك الذي يدفع التعلّم إلى الأمام.

ثالثًا: غالبًا ما تُغري تصنيفات الجودة المدرّسين باستخدام معايير قائمة على المهمّة لأن تصنيفات الجودة من السهل تطبيقها على مثل هذه المعايير. وعلى سبيل المثال فالمعايير القائمة على المهمّة لتقرير مكتوب يجب أن تكون: المقدّمة، النصّ، الرسوم الإيضاحية، والمراجع. فأنت فقط تحكم على الجودة – وفي الواقع تخصّص درجة – لكلّ جزء من المهمّة، وفي الواقع إنّ مقاييس تصنيف الجودة المتدرّجة التي تُستخدم مع الواجبات المدرسية

> **تأمّل ذاتي**
>
> هل تستطيع تحديد أي قوائم جرد أو مقاييس تصنيف متدرّجة تستخدمها وتريد مراجعتها لتصبح قوائم إرشادات تقويم ذاتي؟ وهل تستطيع تحديد أيّ قوائم إرشادات تقويم ذاتي تستعملها قد أصبحت أكثر فعالية إذا راجعتها وجعلتها قوائم جرد، على سبيل المثال لتحدّد المطلوبات لفرض دراسي؟ كيف تتقدّم مع هذه المراجعات؟

تبلغ نفس الشيء مع تخصيص درجات بغير تعليق. بدأت قوائم إرشادات التقويم الذاتي تكتسب شعبية في الثمانينيات من القرن العشرين بوصفها ترياقًا مضادا لهذا الشيء بعينه.

وعندما بدأ التربويون في رؤية قياس الأداء بوصفه حلاً لمسألة اختبار الحدّ الأدنى للكفاءة، تصبح قوائم إرشادات التقويم الذاتي حلاً لمسألة مجرد رقم لنتائج مثل هذه الاختبارات. واستيعاب قوائم إرشادات التقويم الذاتي في مقاييس تصنيف جودة متدرّجة يُحدث – في عقلي – أذى لكلّ نقطة وغرض من استخدام قوائم إرشادات التقويم الذاتي في المقام الأول.

تلخيص

لماذا تضمين فصل عن قوائم الجرد ومقاييس التصنيف في كتاب عن قوائم إرشادات التقويم الذاتي؟ آمل بعد قراءة هذا الفصل أن تكون العديد من الأسباب قد أصبحت واضحة.

أولاً: تمييز قوائم الجرد ومقاييس التصنيف عن قوائم إرشادات التقويم الذاتي، سوف تجعل قوائم إرشادات التقويم الذاتي أكثر وضوحاً، وغالباً ما تتخفّى مقاييس التصنيف المتدرّجة بوصفها قوائم إرشادات تقويم ذاتي، وآمل أنّك تستطيع أن تحدّدها وتتحاشاها وتراجعها.

ثانياً: قوائم الجرد ومقاييس تصنيف التكرار لها استخدامات مهمّة لحالها، أو بالاشتراك مع قوائم إرشادات التقويم الذاتي. وقوائم الجرد عظيمة الفائدة في مساعدة الطلاب أن يروا ما إذا اتبعوا التوجيهات، بما فيها كلّ العناصر المطلوبة للفرض الدراسي، والتزموا بمتطلّبات الشكل وما أشبه. ومقاييس تصنيف التكرار المتدرّجة جيّدة في تقويم أنواع عمل بعينها من مهارات الأداء، ومن أجل تقويم السلوك، وعادات العمل ومهارات التعلّم الأخرى.

وأخيراً: فهذا الفصل يحدّد ويعرّف مقاييس تصنيف الجودة المتدرّجة، التي غالباً ما تُخلط مع قوائم إرشادات التقويم الذاتي. وكن على حذر من هذه، وتوقّف عن استعمالها متى كان ذلك ممكناً، فهي أحصنة طروادة التي تسمح لأحكام منح الدرجات القديمة الطراز أن تتسلّل إلى حيث تكون قوائم إرشادات التقويم الذاتي هي المقصودة.

الفصل الثامن

المزيد من النماذج

يحتوي هذا الفصل على مزيد من أمثلة قوائم إرشادات التقويم الذاتي في مجالات محتوى مختلفة ومتعدّدة ومستويات صفوف دراسية: قراءة في المدرسة الأوليّة، وعلوم في المدرسة المتوسّطة (الإعدادية)، وتربية تقنية في المدرسة العليا. وأشجّعكم على قراءة كلّ الأمثلة حتى ولو كان المحتوى أو مستوى الفصل ليس هو الذي تدرّسه حاليًا.

طلاقة القراءة الشفوية:

وعلى وجه الخصوص أنا معجبة بالمثال المرتبط بالشكل رقم (٨– ١)، والعديد من مدرّسي القراءة في مقاطعة عملت معهم يستخدمون نسخة من هذا النموذج. وقد كانت كاترينا كيمل مدرّسة قراءة في مدرسة ويست هيلز في كيتاننغ، بنسلفانيا، ونسخة قائمة إرشادات التقويم الذاتي وقصّة الطالب اللتين أعرضهما هنا من فصلها. وكان طلاب المقاطعة في الصفّ الأول يعملون وفق منهج مكتوب يتطلّب مراقبة التقدّم في الطلاقة على الأقل مرّة في الأسبوع، وقد كانت الطلاقة تُراقب بإحصاء عدد الكلمات الصحيحة في الدقيقة. ويعرف المدرّسون المفكّرون أنّ " طلاقة القراءة الشفوية" يجب أن تعني للطلاب أكثر من مجرد كلمات صحيحة في الدقيقة الواحدة، والشكل رقم (٨– ١) يعرض قائمة إرشادات التقويم الذاتي.

إنّه لا يساوي شيئًا كون قائمة إرشادات التقويم الذاتي تستخدم مقاييس قوة متدرّجة بسيطة: "لا، قليلاً، بعض، كثيرًا" وأشكال أخرى متنوّعة، وهذه الكلمات المستخدمة هي التي يفهمها طلاب الآنسة كيمل الصغار، وعلى أيّة حال فالعبارات نفسها مفتوحة جدًّا على التفسير (كم تساوي "بعض"؟). على أيّة حال بالاستعانة بالتدريس فإنّ النقاط التي عليها المقياس المتدرّج قد تمّ توضيحها للطلاب مع الهدف التعلّمي (طلاقة

القراءة الشفوية) والمعايير (التعبير، بناء العبارة والسرعة)، وقبل استخدام قائمة إرشادات التقويم الذاتي في التقويم الذاتي، فإنّ الآنسة كيمل، تشاركت الأهداف التعلّمية مع طلابها، مستخدمة قوائم إرشادات التقويم الذاتي كما استخدمت النمذجة والعرض، وها هو ما فعلته.

الشكل رقم (٨-١)

قائمة إرشادات التقويم الذاتي لطلاقة القراءة الشفوية

الاسم: دانيال التاريخ:

التعبير	١ لا يوجد تعبير	٢ يوجد تعبير قليل	٣ يوجد بعض التعبير	٤ يوجد الكثير من التعبير
بناء العبارة	١ لا يوجد بناء عبارة.	٢ يوجد القليل من بناء العبارة.	٣ يوجد بعض بناء العبارة.	٤ يوجد بناء عبارة جيد جداً.
السرعة	١ بطريقة سريعة جداً أو بطريقة بطيئة جداً.	٢ بطيء نوعاً ما أو سريع نوعاً ما.	٣ في الغالب مضبوط لكنه لا يزال يحتاج للممارسة.	٤ ما هو مطلوب بالضبط.

أوّلاً: قد شرحت السياق، وأخبرت طلابها أنّهم سيقومون بممارسة القراءة، وبعد ممارستهم القراءة بضع مرات، قام الطلاب بتسجيل قراءاتهم الشفوية على أشرطة تسجيل، ثم قاموا بقياس أداءاتهم مستخدمين قائمة إرشادات التقويم الذاتي لطلاقة القراءة الشفوية.

ثانياً: شرحت الآنسة كيمبل الهدف التعلّمي ومعايير النجاح، وقد فعلت ذلك باستخدام قائمة إرشادات التقويم الذاتي، وكذلك باستخدام النمذجة والعرض، وأوضحت للطلاب أنّ لقائمة إرشادات التقويم الذاتي ثلاثة أقسام مختلفة، وأنّ كلّ قسم عبارة عن شيء يحتاجه الطلاب ليكونوا قرّاء جيّدين، والشيء الأول هو

التعبير، وسألت الطلاب: "ماذا تعتقدون أنّ ذلك "التعبير" يعني؟ وكيف يكون شكل القراءة عندما يكون فيها تعبير جيد؟ ثم صمتت من أجل النقاش الصفيّ.

والمعيار الثاني هو الصياغة؛ وشرحت المدرسة أنّ الصياغة تعني ألا تقرأ الجملة كلمة كلمة مثل هذا (ثمّ قامت بمحاكاة قراءة الشخص الآلي، وبدلاً من ذلك عليك أن تقرأ كلمات قليلة في ذات الوقت مثلما تكون عندما نتحدّث، ثم صمتت من أجل النقاش الصفّي وعرض قراءة الشخص الآلي في مقابل القراءة كما تتكلّم.

والمعيار الأخير هو السرعة، فالقراءة الجيّدة ليست سريعة جدًّا بحيث لا يستطيع أحد أن يفهم ما تقرأه، كما أنّها ليست بطيئة بحيث تكون مملّة أو تجعلك تفقد مكانتك، ثم استعرضت المدرّسة مستوى الأداء الأعلى (٤) في كلّ فئة، ثمّ مارس الطلاب القراءة وسجّلوا لأنفسهم قراءاتهم بعد الممارسة، وأخيرًا استخدم الطلاب قائمة إرشادات التقويم الذاتي في تقويم أدائهم.

ونظر دانيال المعروض نموذجه – قبل القراءة – في المخطّط البياني، ليرى كم كلمة صحيحة قد قرأها في الأسبوع الماضي، ووجد أنّ ذلك (٥١) كلمة، وأخبرته الآنسة كيمبل أنّها تريده أن يحاول أن يقرأ (٥٣) كلمة هذه المرّة، لكنه قال إنّه يريد أن يحاول (٦١) كلمة، فقالت له: "سوف يكون ذلك أمرًا حسنـًا، لكن أيّ شيء يزيد فوق الـ (٥٣) كلمة سوف يكون عملاً جيّدًا. وتناقش الطالب والمدرّسة عن الاستراتيجيات التي يمكن أن يستخدمها الطالب، مثل التتبّع بالأصابع والتلفّظ بالكلمات. وبعد ذلك عندما قرأ القطعة، قرأ (٦١) كلمة صحيحة في الدقيقة، ثم قال قلت: لكم سوف أستطيع أن أفعل ذلك.

والتقويم الذاتي لدانيال كما في الشكل (٨–١) مزاوجـًا مع الأسئلة التي سألها واستجابته لنجاحه، تُوحي بأنه تعلّم كيف تقرأ بطلاقة كانت هدفًا قد فهمه دانيال. وقد ساعدته قائمة إرشادات التقويم الذاتي في الانهماك في الهدف وفقـًا لمعايير محدّدة، كما

ساعدته في أن يفسّر نجاحه بوصفه متعدّد الأبعاد أكثر من كونه مجرد تسجيل كلمات في الدقيقة.

تقارير معمل العلوم:

في صف ثامن للدمج (دمج ذوي الاحتياجات الخاصة) خاصّ بمادة العلوم عمل مدرّسو التربية النظاميون ومدرّسو التربية الخاصّة معًا، وقد أرادوا أن يتعلّم طلابهم مهارات عملية التقصّي العلمية – كيف يكتبون أسئلة قابلة للاختبار وفرضيات، وجمع البيانات وتفسير هذه الأسئلة والفرضيات – إضافة إلى كيف يكتبون العملية في تقرير معملي مُتعارف عليه. أعدّ الأساتذة مذكرة "كيف تكتب تقرير معمل" كما أعدّوا قائمة إرشادات التقويم الذاتي المعروضة في الشكل رقم (٨– ٢) التي تبنّوها من مصادر الإنترنت، ودرّسوا أيضاً دروساً عن التقارير المعملية تتضمّن أن تجعل الطلاب ينظرون في تقارير معمل قبل أن يبدأوا العمل في تقاريرهم الخاصّة. وأعطى المدرّسون الطلاب– أثناء عملهم– معلومات ودرّبوهم على محتوى العلوم (وهو في هذه الحالة تنقية المياه)، كما زوّدوهم بالمواد الضرورية، وبعدما أكمل الطلاب تقاريرهم المعملية وقبل تسليمها استخدموا قائمة إرشادات التقويم الذاتي من أجل التقويم الذاتي والمراجعات المحتملة.

الشكل رقم (٨-٢)
قائمة إرشادات تقويم ذاتي لتقرير مختبر علوم

	٤	٣	٢	١
المقدمة التي تبيّن أسئلة البحث والافتراضات.	تحدّد الفرضية المبنية على البحث، و/أو التحليل السليم والقابل للاختبار. ويعكس عنوان التقرير المشكلة أو الفرضية.	تحدّد الفرضية المبنية على البحث، و / أو التحليل السليم القابل للاختبار. ولا يعكس عنوان التقرير المشكلة أو الفرضية.	تحدّد الفرضية على الرغم من أنّ أساسها غير واضح أو أنها غير قابلة للاختبار. قد لا يعكس عنوان التقرير المشكلة أو الفرضية.	لا تحدّد الفرضية. قد تكون المقدّمة حكمًا عامًا على الموضوع أو الفرض الدراسي، أو قد يكون مفقودًا أو غير واضح.
الإجراء- تصميم التجربة	يحتوى الإجراء على وصف مفصّل أو قائمة خطوة بخطوة لكيف تمّ أداء التجربة. وكلّ الخطوات مضمّنة.	يتضمّن الإجراء وصفًا مفصّلاً أو قائمة خطوة بخطوة لكيف تمّ أداء التجربة، وعلى أيّة حال لم تضمّن كلّ الخطوات.	وصف كيف تمّ أداء التجربة أو قائمة خطوة بخطوة في أداء التجربة مبهم ، وقد يكون من الصعب لشخص ما أن يقوم بتكرار التجربة.	الوصف غير واضح والتجربة لا يمكن إعادتها بسبب نقص الوصف.
النتائج جمع البيانات	تمّ تسجيل البيانات والنتائج بدقّة، وتمّ تنظيمها فهي بالتالي سهلة للقارئ ليرى الاتجاهات. وكلّ لصاقات التصنيف مضمّنة.	النتائج واضحة وعملت لها لصاقات تصنيف. والميول ليست واضحة.	النتائج غير واضحة، ولصاقات التصنيف مفقودة، والميول ليست واضحة تمامًا.	النتائج تكون موجودة، لكنها غير منظّمة جدًّا، أو تمّ تسجيلها على نحو فقير لتعطي معنى.

الشكل رقم (٨-٢)
قائمة إرشادات تقويم ذاتي لتقرير مختبر علوم (تتمة)

	٤	٣	٢	١
المقدمة التي تبيّن أسئلة البحث والافتراضات	تحـدّد الفرضية المبنية على البحث، و/أو التحليل السليم والقابل للاختبار. ويعكس عنوان التقرير المشكلة أو الفرضية.	تحدّد الفرضية المبنية على البحث، و / أو التحليل السليم القابل للاختبار. ولا يعكس عنوان التقرير المشكلة أو الفرضية.	تحدّد الفرضية على الرغم من أنّ أساسها غير واضح أو أنها غير قابلة للاختبار. قد لا يعكس عنوان التقرير المشكلة أو الفرضية.	لا تحدّد الفرضية. قد تكون المقدّمة حكمًا عامًا على الموضوع أو الفرض الدراسي، أو قد يكون مفقودًا أو غير واضح.
الإجراء- تصميم التجربة	يحتوى الإجراء على وصف مفصّل أو قائمة خطوة بخطوة لكيف تم أداء التجربة. وكلّ الخطوات مضمّنة.	يتضمّن الإجراء وصفاً مفصّلاً أو قائمة خطوة بخطوة لكيف تمّ أداء التجربة، وعلى أيّة حال لم تضمّن كلّ الخطوات.	وصف كيف تمّ أداء التجربة أو قائمة خطوة بخطوة في أداء التجربة مبهم، وقد يكون من الصعب لشخص ما أن يقوم بتكرار التجربة.	الوصف غير واضح والتجربة لا يمكن إعادتها بسبب نقص الوصف.
النتائج جمع البيانات	تمّ تسجيل البيانات والنتائج بدقّة، وتمّ تنظيمهما فهي بالتالي سهلة للقارئ ليرى الاتجاهات. وكلّ لصاقات التصنيف مضمّنة.	النتائج واضحة وعملت لها لصاقات تصنيف. والميول ليست واضحة.	النتائج غير واضحة، ولصاقات التصنيف مفقودة، والميول ليست واضحة تماماً.	النتائج تكون موجودة، لكنها غير منظّمة جداً، أو تمّ تسجيلها على نحو فقير لتعطي معنى.

وبعد استخدام قائمة إرشادات التقويم الذاتي، علّق مدرس التربية الخاصّة على التجربة، وقال: "إنّ لمعظم طلابه فهمًا كبيرًا لما يشكّله العمل الجيّد الجودة"، و"لديهم صورة واضحة لما كان متوّقعًا". والطلاب الذين فعلوا ذلك كانوا قادرين على مقارنة عملهم بالمعايير وأوصاف الأداء في قائمة إرشادات التقويم الذاتي، وبناءً على هذه المقارنة يتخذون قراراتهم حول كيف يحسّنون عملهم، وبالإضافة إلى ذلك يضطلعون بمسئولية أكبر من أجل تعلّمهم.

لم تتمكّن واحدة من المجموعات من الإيفاء بكلّ التوقّعات في كلّ معيار، ولكن مع ذلك فإنّ قائمة إرشادات التقويم الذاتي كانت مفيدة لهم. وقد سمحت قائمة إرشادات التقويم الذاتي للمدرّس والطلاب بتحديد المجال الواحد (التوصّل إلى الخلاصات التي عن البيانات والتعبير عنها) ليعملوا عليها. ومن هذا المنظور فإنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي كانت مفيدة حتى بالنسبة للعمل غير الناجح لأنها أمدّت بالمعلومات التي يحتاجها الطلاب في الخطوات المقبلة.

اللحام:

إن التربية التقنية مجال محتوى مهم، وهو خارج عن خلفيتي التدريسية وخبرتي. يعمل أندرو رويدر مدرس تربية تقنية في مدرسة ريتشاردتون تايلور العليا في ريتشاردتون، داكوتا الشمالية. والشكل رقم(٨– ٣) يعرض قائمة السيد/ رويدر لإرشادات التقويم الذاتي للّحام.

وقائمة إرشادات التقويم الذاتي للّحام مثال للتصميم الجيّد لقائمة إرشادات التقويم الذاتي، فهي واضحة ووصفية، ويمكن مشاركتها مع الطلاب، ويمكن أن تساعد في التعلّم وفي التقويم التكويني، وبخاصة في التقويم الذاتي للطلاب وفي منح الدرجات.

ولأنّ مجال التربية التقنية هو المجال الذي لا أعرف عنه شيئًا، إلا أنّني كنت قادرة على قراءة قائمة إرشادات التقويم الذاتي هذه كما يستطيع مدرّس جديد أن يفعل،

وإذا كان الأمر هكذا بالنسبة لك، فكّر في كيف يمكن أن توضّح قائمة إرشادات التقويم الذاتي – الحسنة التصميم – الهدف التعلّمي. وعندما قرأت قائمة إرشادات التقويم الذاتي للمرّة الأولى، كنت قادرة على أن أتصوّر كيف يمكن أن يكون اللحام جيداً.

وكان لديّ أيضاً سؤال، هناك معياران يبدو أنّهما عن الشكل (عرض اللحام وارتفاعه، والمظهر)، ومع ذلك– آخذين في الاعتبار كيف أُحسن تصميم قائمة إرشادات التقويم الذاتي– أشكّ في أن السيد / رويدر قد كتب نفس الشيء مرتين، لذلك سألته عن الفرق الذي كان بين هذين المعيارين، وتعلّمت بعض المزيد عن اللحام.

قال رويدر:"يعتمد عرض اللحام على العديد من العوامل التي يتحكّم فيها اللحّام، وعادة ما يكون عرض اللحام متناسباً مع سماكة المعدن وكيف تمَّ إعداد مكان الاتصال، ويعتمد ارتفاع اللحام على الحرارة وكمية المادة المحشوّة التي يضعها اللحّام، ومرّة أخرى فهذا يتحدّد بوساطة المادة الأصل وإعداد مكان الاتصال ونوع مكان الاتصال، ويجب أن يكون مظهر اللحام موحّداً ومقطّعاً في شكل رقاقات خالية من الخبث (الشوائب).

الشكل رقم (٨-٣)

قائمة إرشادات تقويم ذاتي للحام

	متقدم ٤ نقاط	بارع ٣ نقاط	أساسي نقطتان	تحت الأساسي نقطة واحدة	مجموع النقاط
إزالة الخبث تمَّ قطع الخبث إلى رقائق بنسبة ١٠٠٪، حافة اللحام نظيفة.	الحافة نظيفة، وتمَّ قطعها إلى شرائح وتمَّ تنظيف السلك.	الحافة نظيفة إلى حدّ ما ويوجد الحد الأدنى من الخبث على أطراف الحافة.	الحافة تحتاج إلى عملية شطف رئيسة وتنظيف.	تبدي الحافة اهتماماً قليلاً بخصوص الجودة.	
عرض اللحام وارتفاعه عرض اللحام موحّد بنسبة ١٠٠٪ وكذلك سماكته على امتداد طول كلّ لحام.	الحافة عرضها موحّد على امتداد عرض كل لحام، ولها مظهر ناعم.	تحافظ الحافة على عرضها وطولها، وتبدي بعض العيوب على امتداد اللحام.	لا توجد سماكة محدّدة على طول الحام، وتبلغ السماكة أحياناً درجة قصوى.	يقطع اللحام في أماكن وهو ليس متوّحدًا ويظهر بعض البقع العادية.	
المظهر ناعم ١٠٠٪ مع تموجات كثيفة موحدة، ولا يعرض الحافة متحركة بسرعة جدًّا أو ببطء.	يبدي اللحام سرعة ثابتة وتوّحدًا على امتداد العرض.	يبدي اللحام سرعة ثابتة مع بعض العيوب في حدّها الأدنى.	يبدأ اللحام بعض المناطق المحدّدة في الإسراع والإبطاء، وتميل التموّجات إلى أن تكون خشنة.	اللحام تمّ عمله بسرعة شديدة أو ببطء شديد، واللحام غير مكتمل وعلقت به بعض الشوائب .	
وجه الحافّة محدبة ١٠٠٪، وخالية من الفراغات والنقاط العالية، وتبدي توّحدًا على امتداد الحافة.	محدبة ١٠٠٪ وتخلو من الفراغات والبقع العالية وتبدي اتحادًا على امتداد الحافة.	الحافّة حسنة الاستدارة، وهي في الغالب موّحدة على امتداد طول اللحام، وتظهر بقعًا عالية وأخرى منخفضة.	تبدي الحافّة العديد من المناطق المرتفعة والمنخفضة، وهناك غياب تام للاتحاد على امتداد اللحام.	لا يلتئم اللحام في حافّة واحدة.	

الشكل رقم (٨-٣)
قائمة إرشادات تقويم ذاتي للحام (تتمة)

	متقدم ٤ نقاط	بارع ٣ نقاط	أساسي نقطتان	تحت الأساسي نقطة واحدة	مجموع النقاط
طرف الحافة انصهار جيد ١٠٠٪ ، ولا تراكب ولا قطع للجزء الأدنى.	الجوانب والأطراف ناعمة وتمتزج بكل لحام. وقطع الجزء الأدنى في حدّه الأدنى، واللحام لا يطفو على السطح.	المزج ناعم باعتدال، وقطع الجزء الأدنى والطفو حاضران، وقوة اللحام لا تزال شديدة.	الطفو والقطع التحتي بارزان، وينقص اللحام القوّة والطفو.	المعدل محترق في كلّه، واللحام لا اتصالات له بالمعدن.	
البدء والانتهاء بحجم كامل ملئت الحفرة بشكل حسن بنسبة ١٠٠٪.	نهاية كلّ لحام مكتملة، والخطّ لا يتضاءل تدريجيًّا.	نهاية اللحام مكتملة، ولكنها تبدي بعض التناقص التدريجي وهناك وجود لحفرة.	الحفرة موجودة عند نهاية الحافة بوضوح.	المعدن محترق في النهاية.	
اللوحة المحيطة سطح اللحام خال من البقع بنسبة ١٠٠٪.	جعلت البقع في حدّها الأدنى.	بعض البقع موجودة ، ولكنها لا تسبب الكدر.	البقع موجودة بكميات كبيرة.	تقلّل البقع من سلامة اللحام.	
التغلغل اكتمال من دون احتراق بنسبة ١٠٠٪.	ينفذ اللحام عميقًا في المعدن، ويضيف قوة وانصهارًا للحواف والعمق.	ينفذ اللحام عميقًا، لكنه لا يطفو على السطح خلال أسفل اللحام الموصول.	اللحام غير متساوٍ في العمق، وينقصه التوّحد على امتداد طول اللحام.	يطفو اللحام على سطح المعدن ولا قوّة له.	

بالنسبة إليّ كان هذا الالتقاء درسًا موضوعيًّا في واحد من أهمّ النقاط التي يريد هذا الكتاب أن يتوصّل إليها، فقوائم إرشادات التقويم الذاتي تساعد في إيضاح الهدف التعلّمي للطلاب (أو لأيّ شخص آخر ليس عنده فكرة واضحة عنه، مثلي مع اللحام). وتصبح قوائم إرشادات التقويم الذاتي الجيّدة أساسًا للتعلّم والتقويم التكويني كما هي كذلك بالنسبة لمنح الدرجات. و الشيء الأكثر أهمية أنّ معظم قوائم إرشادات التقويم الذاتي أدوات يمكن أن يستخدمها الطلاب ليساعدوا أنفسهم على التعلّم.

تلخيص

هذا الكتاب مليء بالأمثلة، لكنّني أعتقد أنّك في الغالب لا تستطيع أن تحصل على الكثير. اشتمل الفصل الثاني على المثال المضادّ لقائمة إرشادات التقويم الذاتي لـ "ملصق ولايتي". وإبان الفصل الثالث نموذجًا سخيفًا لقائمة إرشادات تقويم ذاتي للضحك، وعمل في تقدّم أبان كيف يمكنك التقدّم باتجاه مراجعة وتحسين قوائم إرشادات التقويم الذاتي.

تأمّل ذاتي

ما تفكيرك الحالي حول قوائم إرشادات التقويم الذاتي بعد قراءتك للجزء من هذا الكتاب؟ وكيف تقارنها بتفكيرك منذ تأمّلك الذاتي الأول قبل أن تبدأ القراءة؟

واحتوى الفصل الرابع على أمثلة لقوائم إرشادات التقويم الذاتي للمهارات الأساسية، وقوائم إرشادات الكتابة ذات السمة (٦+١)، وقوائم إرشادات التقويم الذاتي للرياضيات التي يسهل للطلاب التعامل معها. وعرض الفصل الخامس بعض الأمثلة لقوائم إرشادات التقويم الذاتي القائمة على المهمّة لِفَهم مفهوم المساحة وعلاقته بعمليتي الضرب والجمع. وتضمّن الفصل السابع أمثلة من قوائم الجرد ومقاييس التصنيف المتدرّجة، وكان كلاهما ليعرضا نفعهما في حقّهما الخاصّ بهما، ولتعرض بالتضادّ كيف أنّها ليست قوائم إرشادات تقويم ذاتي. وأضاف هذا الفصل للخليط القراءة في المرحلة الأولية، والعلوم في المدرسة المتوسّطة، والتربية التقنية في المدارس العليا.

وأملي أنّه من هذه المجموعة من الأمثلة، أن تستطيع بالاستقراء تعميم خصائص قوائم إرشادات التقويم الذاتي بنفسك، وتضع خلاصتك إلى جانب ما رصدته أنا من خصائص لقوائم إرشادات التقويم الذاتي، وآمل أن ترى أنّهما متوافقتان. وعند هذه النقطة – حينئذ – ينبغي أن تكوّن فكرة واضحة عن كيف تكون قوائم إرشادات التقويم الذاتي.

هذا الفصل يصل بنا إلى نهاية الجزء الأول من الكتاب، الذي كان عن مختلف أنواع قوائم إرشادات التقويم الذاتي (وفي الفصل السابع الأدوات ذات الصلة – قوائم الجرد ومقاييس التصنيف المتدرّجة) وكيف تستطيع كتابتها. ويشرح لك الجزء الثاني من الكتاب كيف تستعمل قوائم إرشادات التقويم الذاتي. وآمل حالما تكتشف فرق استعمالات قوائم إرشادات التقويم الذاتي، سوف ترى المزيد والمزيد لماذا أنّه من المهم التركيز على العوامل المحدّدة للمعايير المناسبة وأوصاف الأداء على امتداد متواصل الجودة. وهذه العوامل تمثّل عبقرية قوائم إرشادات التقويم الذاتي، لأنّها المكوّنات النشطة في كلّ الاستخدامات المذكورة في الجزء الثاني من الكتاب.

الجزء الثاني

كيف تستعمل قوائم إرشادات التقويم الذاتي؟

الفصل التاسع

قوائم إرشادات التقويم الذاتي والتقويم التكويني

مشاركة الأهداف التعلّمية مع الطلاب

تصف الأهداف التعلّمية ما سوف يتعلّمه الطالب، ففي اللغة ما يمكن أن يفهمه الطالب ويستهدفه أثناء درس اليوم (موس وبروكهارت، ٢٠١٢م)، وتتضمّن أهداف التعلّم معايير يمكن للطلاب استعمالها للحكم بكم هم قريبون من الهدف، وهذا هو السبب في أنّ قوائم إرشادات التعلّم الذاتيّ (أو أجزاء من قوائم إرشادات الذاتيّ، اعتماداً على ما يركّز عليه الدرس) وسائل حسنة لمشاركة الأهداف التعلّمية مع الطلاب.

والفكرة أنّ الطلاب سيتعلّمون أفضل لو علموا أن ما يُفترض عليهم أن يتعلّموه ضروري جداً. تركّز معظم برامج إعداد المعلمين على الأهداف التدريسية، التي هي أداة تخطيط عظيمة بالنسبة للأساتذة. وعلى العموم تُكتب الأهداف التدريسية بلغة المدرّس (سوف يكون الطلاب قادرين على أن ....." وليس فقط الطلاب هم مَنْ يُشار إليهم بضمير الغائب، بل إنّ الأحكام على ما سوف يستطيعون فعله تكون من حيث الدليل عليها من وجهة نظر المدرّس، وهي على النقيض ينبغي أن تلمّح إلى الدليل الذي ينبغي أن يكون الطلاب باحثين عنه. ويمكن أحياناً بالنسبة للأهداف البسيطة أن تُحوّل الأهداف التدريسية إلى أهداف تعلّمية بتحويلها إلى ضمير المتكلّم: (سوف أعلم أنني تعلّمت ذلك عندما أكون قادراً..) وفي كثير من الأحيان، على أيّة حال فإنّ لغة الجزء الاستدلالي على الهدف التعلميّ – ما الذي يبحث عنه الطلاب – تحتاج إلى أن تكون مكتوبة ومعروضة بحيث يفهمها الطالب. وعلى كلّ فإذا فَهِم معظم طلابك ماذا تعني أهدافك التدريسية، فربّما لا تحتاج أن تدرّس الدرس.

والوسيلة الأكثر قوة في مشاركة رؤية ما يفترض أن يتعلّمه الطلاب معهم، أن تكون أنشطتك التدريسية وتقويمك التكويني (وتقويمك النهائي لاحقًا) أداءات دالّة على الفهم. وأداء الفهم يجسّد الهدف التعلّمي فيما طلبت من طلابك أداءه فعليًا. ولتستعمل مثالاً بسيطًا وملموسًا، إن كنت تريد من طلابك أن يكونوا قادرين على استعمال مفردات محتوى العلوم الجديدة لشرح انقسام منصّف لنواة الخلية، فعليك أن تصمّم نشاطًا يستخدم فيه الطلاب المصطلحات في الشروح، وسوف يكون ذلك جزءًا من أداء الفَهم، ونشاط البحث عن كلمة لن يكون أداء للفهم لذلك الهدف التعلّمي، ولأنّ ما يفعله الطلاب حقيقة يكون تذّكر الكلمات.

توضّح أداءات الفهم للطلاب – بالذي طُلب منهم – ما الذي يُفترض أن يتعلّموه. وتنمّي أداءات الفَهم ذلك التعلّم من خلال تجريب الطلاب أداء العمل. وأخيرًا تمنح أداءات الفهم على تعلّم الطلاب بإعطاء العمل المتاح للفحص من قبل المدرّس والطالب. ومن أجل ذلك، على أيّة حال، تدعم قوائم إرشادات التقويم الذاتي كلّ الوظائف الثلاث (العرض، التطوير، إعطاء دليل على التعلّم).

تأمّل ذاتي

كيف تتشارك الأهداف التعلّمية مع طلابك؟ هل استخدمت قوائم إرشادات التقويم الذاتي بوصفها جزءًا من هذا التواصل؟ إلى جانب إعطائك الطلاب قوائم إرشادات التقويم الذاتي، ماذا تفعل؟ وماذا تعلّمت من فعل ذلك؟

كيف تستخدم قوائم إرشادات التقويم الذاتي في مشاركة الأهداف التعلّمية والمعايير من أجل النجاح:

استخدم قوائم إرشادات التقويم الذاتي لتتشارك الأهداف التعلّمية والمعايير من أجل النجاح، عندما يتطلّب الهدف التعلّمي: التفكير أو الكتابة، أو التحليل، أو إظهار المهارات المركّبة بوضوح، أو بناء المنتجات المركّبة. وتلك أنواع من الأهداف التعلّمية التي لا تستطيع قوائم الجرد أو أيّ أدوات بسيطة، أن تمثّل من أجلها حصائل التعلّم التي تنوي أن يبلغها طلابك. ويقدّم هذا القسم عدداً من الاستراتيجيات من أجل استخدام قوائم

إرشادات التقويم الذاتي لتطوّر في أذهان طلابك مفهوم ما الذي يفترض أن يتعلّموه، وما المعايير التي بواسطتها سيعرفون إلى أيّ درجة أنّهم قد تعلّموا. استخدم واحدة من هذه الاستراتيجيات أو أكثر، أو صمّم استراتيجيتك الخاصّة بك.

اطلب من طلابك أن يضعوا أسئلة توضيحية بشأن قوائم إرشادات التقويم الذاتي

لو كانت قوائم إرشادات التقويم الذاتي حسنة التصميم، ولو كان الطلاب يفهمون معايير الأداء ومستويات الجودة التي تمّ ترميزها في هذه المعايير، حينئذٍ سوف يصف مستوى البراعة – في قوائم إرشادات التقويم الذاتي – كيف يكون التعلّم. هناك استراتيجية واضحة من أجل إيجاد كيف يفكّر الطلاب في أيّ شيء، بما في ذلك قوائم إرشادات التقويم الذاتي، ولكن غالبًا ما يتمّ تجاوزها، وهي أن تسألهم عمّا هو محيّر لهم (شابوي واستفنز، ٢٠٠٢م؛ وموس وبروكهارت، ٢٠٠٩م)، وها هنا طريقة منتظمة لكيف تقوم بذلك:

- أعطِ الطلاب نسخًا من قائمة إرشادات التقويم الذاتي، واطلب منهم في أزواج أن يناقشوا ماذا تعني قوائم إرشادات التقويم الذاتي، مقدّمًا لهم معيارًا واحدًا في كلّ مرّة.
- وفيما هم يتكلّمون دعهم يكتبون الأسئلة، التي ينبغي أن تكون ممّا لا يستطيع أزواج الطلاب الإجابة عنه بأنفسهم.
- حاول أن يحلّ الأزواج الأسئلة معًا، وضع اثنين أو ثلاثًا من أزواج الطلاب ليكونوا مجموعات من أربع أو ستّ، ومرة أخرى يكتب الطلاب أيّ أسئلة لايزالون يعجزون عن حلّها.
- اجمع قائمة الأسئلة النهائية وناقشها معهم بوصفهم مجموعة واحدة، فهذه الأسئلة أحيانًا تُضيء بعض المصطلحات أو المفاهيم غير المألوفة، أو سمات العمل غير المألوفة. وسوف تثير هذه الأسئلة – بعض الأحيان – قلّة الوضوح في قوائم إرشادات التقويم الذاتي، ممّا ينتج عنه مراجعة قوائم إرشادات التقويم الذاتي.

اطلب من الطلاب أن يصفوا قوائم إرشادات التقويم الذاتي بعباراتهم الخاصة بهم

إنّ نشاط اختبار الفَهم التقليدي هو أن تضع شيئًا ما في عباراتك الخاصة بك، ومدرّسو القراءة يطلبون من القارئين المبتدئين أن يعيدوا رواية القصص. يعطي المدرّسون التوجيهات للطلاب في كلّ مستويات الصفوف الدراسية، وللتأكّد من فهم الطلاب لما أعطوه يقولون:"ما الذي سوف تفعلونه؟ والأصدقاء والأقارب عندما يكتشفون أنّك لا تستطيع أن تخبرهم بما قالوا، يصبحون منزعجين بشكل يمكن تبريره، ويقولون بشكل خاطف: "ألم تكن تسمع؟ والطلب إلى الطلاب أن يصفوا قوائم إرشادات التقويم الذاتي بعباراتهم الخاصّة هو شيء أكثر من إيجاد "لغة يسهل على الطلاب التعامل معها"، وإنّه نشاط في اختبار الفهم. إن جعل الطلاب يعبّرون عن قوائم إرشادات التقويم الذاتي بعباراتهم الخاصّة سوف يساعدهم على فَهمها، وسيعطيك دليلاً على فَهمهم.

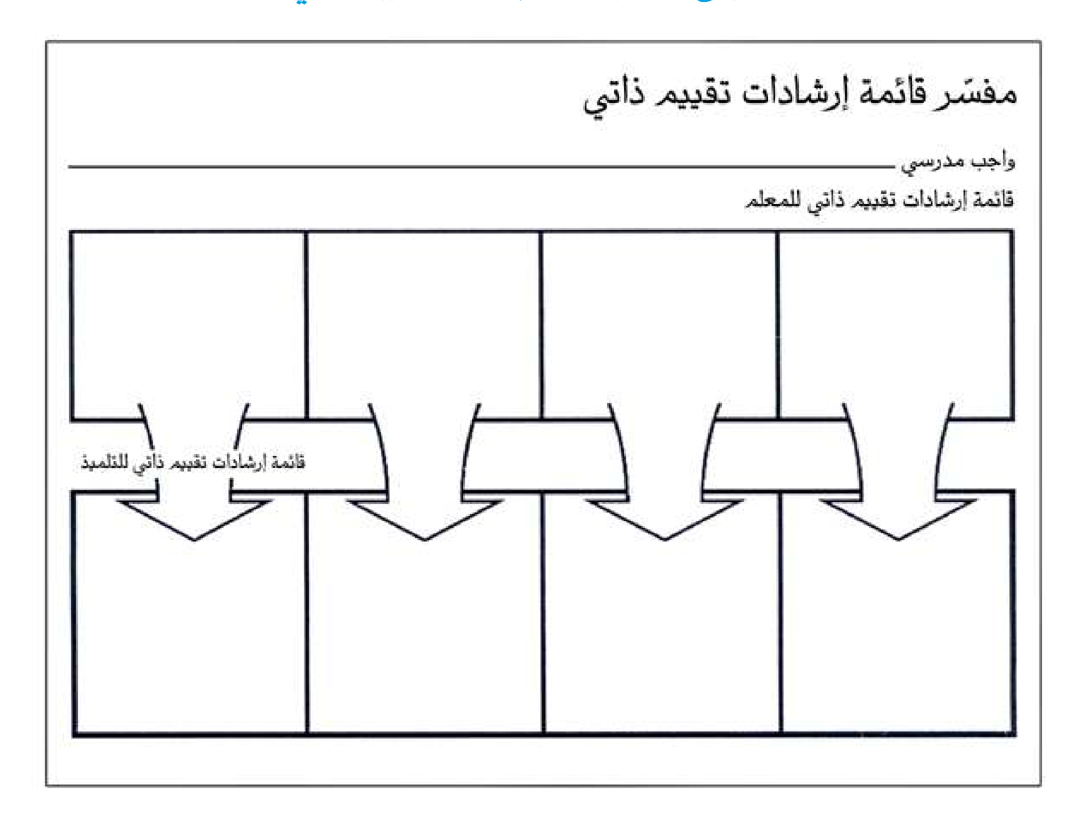
وهنا في الأسفل عدّة طرق لتجعل طلابك يصفون قوائم إرشادات التقويم الذاتي بعباراتهم الخاصّة، وعليك أن تختار الطريقة التي تناسب احتياجات طلابك والمحتوى الذي تقوم بتدريسه، أو قُم بوحي من هذه الطرق بتصميم قائمة إرشادات التقويم الذاتي الخاصّة بك.

مفسّر قائمة إرشادات التقويم الذاتي

ضع الطلاب معًا في أزواج، وأعطِهم قائمتك لإرشادات التقويم الذاتي، ولو كان ممكنًا زوّدهم بعينة من العمل في كلّ مستوى، وأعطهم قالبًا فارغًا يناسب قائمة إرشادات التقويم الذاتي التي أعطيتها لهم، والذي سوف يكون شبيهًا برسم بيانيّ فارغ. وبدلاً من ذلك يمكن أن تستغل ورقة عمل شبيهة بالمثال الذي في الشكل رقم (٩–١)، املأ الصف العلوي، ودع طلابك يملأون الصف الأدنى، وسوف تحتاج لرسم بياني مثل هذا لكلّ معيار.

الشكل رقم (٩-١)

نموذج لمفسر قائمة إرشادات تقويم ذاتي



اجعل طلابك يناقشون كلّ معيار بالدور، مستعملين هذه الأسئلة أو أسئلة أخرى شبيهة بالأسئلة الملائمة لقوائم إرشادات التقويم الذاتي قيد النظر:

- كم من المعايير هناك؟ وهذا السؤل يكفل أنّ الطلاب يستطيعون إيجاد المعايير على قائمة إرشادات التقويم الذاتي.
- ما اسم كلّ معيار، وماذا تعني هذه الكلمات؟ وهذا السؤال يركّز الطلاب على معنى المعايير بوصفها سمات أو خصائص قبل أن يبدؤوا الكتابة.

- لكلّ معيار بدوره، ناظرًا في واحد كل مرّة، اقرأ أوصاف العمل على كلّ مدى التقدّم. ناقش ما العناصر الموصوفة وكيف تتغيّر من مستوى إلى آخر. لكلّ معيار يجب أن يؤدّي الطلاب ذلك لكلّ مدى أوصاف مستوى الجودة قبل أن يشرعوا في الكتابة.
- ضع أوصاف المستوى في عباراتك الخاصّة، مغيّرًا نفس العناصر من مستوى إلى مستوى آخر كما فعلت قائمة المدرّس لإرشادات التقويم الذاتي، وينبغي أن يُناقش الطلاب الصياغة مع زملائهم حتى يتّفقوا على ما سوف يكتبون.
- ولو تمّ التزويد بعينات العمل، هل تطابق قوائم إرشادات التقويم الذاتي المفسّرة العمل في المستويات المستهدفة؟ وذلك المقصود منه التأكّد من إعادة الصياغة حتى يستيقن الطلاب أنّ تفسيراتهم احتفظت بالمعنى الأصلي.

استعد – اهدأ – زاوج – شارك – يصف موس وبروكهارت (٢٠١٢م) هذه الاستراتيجية لجعل الطلاب يناقشون قوائم إرشادات التقويم الذاتي بعباراتهم من أجل فهم أهدافهم التعلّمية والمعايير من أجل النجاح. وهذه الاستراتيجية تبدأ بفهم قوائم إرشادات التقويم الذاتي وتكمّل باستخدامها بأداء مفرد. وها هي الخطوات المستخدمة:

- أعطِ الطلاب قائمة إرشادات التقويم الذاتي قبل أن تعطهم الفرض الدراسي، وينبغي أن يكون الفرض الدراسي أداءً للفهم، أيْ أن يكون نموذجًا واضحًا لعرض المعرفة والمهارات التي تنوي أن يتعلّمها طلابك.
- امنح الفرصة لطلابك في أزواج ليأخذوا دورهم في توضيح قائمة إرشادات التقويم الذاتي لشركائهم، وتستمرّ هذه الخطوة حتى يعتقد الطلاب أنّهم فهموا كيف تنطبق قوائم إرشادات التقويم الذاتي على عملهم على الفرض الدراسي، الذين هم على وشك أن يشرعوا فيه.

- يبدأ الطلاب في الفرض الدراسي، ولا يحتاجون للبقاء في أزواج في قوائم إرشادات التقويم الذاتي ليعملوا، بل يجب عليهم العمل على فروضهم الدراسية كيف كان تصميمها: على انفراد، أو في مجموعات أخرى، أو أيًّا كان الأمر.
- وفي منتصف الطريق وهم يؤدّون الفرض الدراسي يرجع الطلاب لشركائهم في قائمة إرشادات التقويم الذاتي، ويوضّحوا لبعضهم ماذا كانوا يفعلون للإيفاء بالمعايير ومستويات الأداء التي ناقشوها في البداية، ويمكن للطلاب أن يسألوا بعضهم بعضًا عن عملهم وعن توضيحاتهم.
- يُنهي الطلاب الفرض الدراسي، ويرجعوا منفردين أو في جماعاتهم للعمل، كيفما كان الفرض الدراسي مصمّمًا.
- عندما يفرغ الطلاب من فرضهم الدراسي يرجعون إلى شركائهم في قائمة إرشادات التقويم الذاتي، ويوضّحوا لبعضهم بعضًا ماذا فعلوا للإيفاء بالمعايير ومستوى الأداء المرغوب. وبعد أن يقتنع الشركاء بتوضيحات بعضهم بعضًا، يسلّم الطلاب العمل، كما يمكنهم أن يسلّموا نتائج تقويم الأقران الختامي أيضًا.

قوائم إرشادات التقويم الذاتي المصمّمة بالمشاركة بين الطلاب:

إشراك الطلاب في تصميم قوائم إرشادات التقويم الذاتي وسيلة ممتازة تساعد الطلاب في الشعور بامتلاكهم لكلّ من تعلّمهم على وجه العموم وإنجازاتهم في واجبات وتقويمات محدّدة، وتساعدهم على تعلّم المزيد في نفس الوقت. والسبب أنّ المعايير من أجل عمل جيّد هي جزء من المفهوم الأوسع لما تعنيه أن تعرف وأن تكون قادرًا أن تفعل شيئًا ما.

تمَّ وصف عدد من الإجراءات المختلفة من أجل تصميم قوائم إرشادات التقويم الذاتي بالمشاركة (آندريد، دو، ومايسك، ٢٠١٠م؛ آرتر وشابوي، ٢٠٠٦م؛ ونيتكو وبروكهارت٢٠١١م). وجعل الطلاب يصمّمون قوائم إرشادات التقويم الذاتي بالمشاركة شبيهة بأسلوب من أسفل إلى أعلى في تطوير قوائم إرشادات التقويم الذاتي باستخدام مدخلات الطلاب الموصوفة في الفصل الثالث. وسوف يختلّ التوازن بين قدر تعليمات الطلاب وقدر إرشادات المدرّس. ولبعض

المهارات الشبيهة يمكن لمدخلات الطلاب أن تمدّ بكلّ الأفكار المطلوبة أو معظمها من أجل تحديد المعايير وأوصاف مستوى الأداء، ويمكن للمدرّس أن يكون ميسّرًا، وللأفكار الأقلّ أُلفة أن تكون مدخلات الطلاب جزءًا من الحوار مع الأستاذ، وسوف يأتي توجيه المدرّس في شكل أسئلة تسبر فهم الطلاب، كما تسهم بأفكارٍ لمزيج الأفكار المقدّمة.

لذلك فإنّ الخطوات في الأسفل من أجل اشتراك الطلاب في بناء قوائم إرشادات التقويم الذاتي هي عبارة عن تعميم للأفعال المختلفة التي وصفها المؤلفون. وهذه الخطوات تحتاج إلى أن تتكيّف مع معرفة محتوى الطلاب ومهاراتهم، ومع أُلفتهم بالمحتوى وبتطوير قوائم إرشادات التقويم الذاتي. وفي بعض الحالات قد يضيف المدرّس معلومات ومقترحات، وفي حالات أخرى يستطيع الطلاب أن يقوموا بمعظم العملية بأنفسهم، وقد استخدمت نسخًا مختلفة بنفسي اعتمادًا على هذه الجوانب من السياق.

- حدّد معرفة المحتوى والمهارات التي ستقوم قوائم إرشادات التقويم الذاتي بتقويمها. وبالنسبة لقوائم إرشادات التقويم الذاتي التي تمّ تصميمها بالمشاركة، يجب أن تكون المعرفة والمهارات شيئًا يألفه الطلاب نوعًا ما فيما سبق من الزمن، وعلى سبيل المثال فإنّ كتابة ورقة بحثية فعّالة أمر يتطلّب مكتبة وبحثًا في الإنترنت.
- أعطِ الطلاب بعض نماذج عمل، واجعلهم يراجعونه. وبالنسبة لقطع صغيرة من الكتابة – على سبيل المثال مقالة مختصرة – يمكن أن يُقرأ العمل بصوت مرتفع، أو يمكن للطلاب أن يروا العمل في أزواج أو مجموعات صغيرة.
- يتباحث الطلاب في استجاباتهم للعمل من حيث جوانب القوّة وجوانب الضعف، وكلّما كانت الاستجابات محدّدة كان ذلك أفضل. وعلى سبيل المثال القول: "أجاب التقرير عن كلّ تساؤلاتي عن النجوم، وأثار في نفسي تساؤلات جديدة لم أفكّر فيها" أكثر تحديدًا من: "كان تقريرًا جيدًا" والقول: "لم أفهم شرح كيف تحترق النجوم الثابتة" أكثر تحديدًا من القول: إنّ" التقرير لم يكن واضحًا.

- يصنّف الطلاب مواطن القوة ومواطن الضعف من حيث السمات التي يصفونها. ويمكن للمدرّس أن يوجّه الطلاب هنا أن السمات هي ليست سمات المهمّة (على سبيل المثال: الغلاف، المقدّمة، البنية، المراجع)، بل هي بالأحرى مناحي التعلّم المفترض أن يحدث (على سبيل المثال، فهم المحتوى، توصيل المحتوى، وضوح الشرح واكتماله، وما إلى ذلك).
- يستمرّ المزيد من النقاش واختراع كلمات فئات السمة حتى يكون هناك اتفاق على المعايير من أجل قائمة إرشادات التقويم الذاتي. ويمكن أن تكون السمات مجمّعة أو غير مجمّعة حتى يعبّروا عن المعايير في مستوى العمومية الملائم. والسمات غير المهمّة لتقويم التعلّم يمكن حذفها من قائمة المعايير، وعلى سبيل المثال يمكن أن يكون خطّ اليد هو السمة التي تمّ تدوينها، ولكن وُجد عند النقاش أنّها ليست ذات صلة بالمحتوى والمهارات التي تركّز عليها قوائم إرشادات التقويم الذاتي.
- ولكلّ معيار يناقش الطلاب العناصر التي يجب أن تُوصف وكيف يمكن أن تختلف من مستوى أداء إلى مستوى أداء آخر.

وفيما يستمر هذا النقاش سجّل النتائج بوصفها أوصاف أداء عند كلّ مستوى. وطريقة فعّالة لصياغة أوصاف مستويات الأداء، أن تبدأ بوصف الأداء المثالي ثمّ تبدأ في التراجع في مقاييس الجودة لكلّ مستوى في الأسفل، وهناك حاجة لقالب منفصل من هذا النوع لكلّ معيار.

- وعندما يتوصّل الطلاب لمسوّدة قائمة إرشادات تقويم ذاتي، يطبّقونها على نماذج العمل الأصلية، وقد تُستخدم هنا نماذج عمل إضافية أيضًا، ويلاحظ الطلاب أين تنشأ التساؤلات ،ويستخدمون هذه الملاحظات في مراجعة قائمة إرشادات التقويم الذاتي.

اطلب من الطلاب أن يطابقوا نماذج العمل بقوائم إرشادات التقويم الذاتي

مطابقة نماذج العمل هو وسيلة البناء عن طريق الاستقراء لمفاهيم الطلاب عمّا تعنيه المعايير، وتحديد السمات وتمييز الأمثلة من غير الأمثلة استراتيجيات تقليدية لتطوير المفهوم.

تصنيف العمل

اعطِ الطلاب قوائم إرشادات تقويم ذاتي لفرض دراسي يعرض المعرفة والمهارات التي يكون الطلاب على وشك تعلّمها. واعطِ الطلاب أيضًا عددًا من نماذج العمل تتدرّج من ضعيف جدًّا إلى جيّد جدًّا. ويصنّف الطلاب العمل بحسب المعايير وأوصاف مستوى الأداء في قوائم إرشادات التقويم الذاتي، وعندما يرى الطلاب عددًا من النماذج المختلفة لنفس المعايير يبدأون في تعميم المعنى، ويمكن أن يبدأوا فصل التعريف الناقد لسمات المعايير، وعلى سبيل المثال بالنسبة لمعيار فهم المدارات الكوكبية، يجب أن يُلاحظ الطلاب السمة الناقدة أنّ الكواكب قد وضعت في مداراتها المناسبة في نموذج للنظام الشمسي، وسوف يبدأون في تمييز السمات الناقدة للعمل من السمات غير ذات الصلة. وعلى سبيل المثال: ممّ صنعت الكواكب النموذجية يمكن أن يكون سمة غير ذات صلة، حيث إنّ بعضها ربما يكون قد صُنع من الطين الصلصال وبعضها الآخر صُنع من الورق المعجون، وعلى الطلاب أن يناقشوا السمات التي يركّزون عليها، ولماذا؟ للمساعدة في تمتين مفاهيم المعايير ومستويات الأداء.

واضح وغير واضح

كإضافة لفرز العمل بحسب أوصاف مستوى الأداء، يمكن أن يحدّدوا أيّ قطع العمل ما كان عندهم مشكلة في تحديدها بمستوى معين لمعيار مُعطى (واضح)، وأيّ قطع العمل كان متعبًا في أن يقيّموه أو يحدّدوا أنّه كان يقع مع المستوى الخاص للمعيار "غير واضح". ثم ناقش في أزواج، أو جماعات صغيرة، أو كلّ المجموعة، أسباب هذه التسميات، تسميات "واضح" و "غير واضح"، وسوف يُضيء النقاش ماذا تعني المعايير، وكيف يفهمها الطلاب.

الشكل رقم (٩-١)

نموذج لمفسر قائمة إرشادات تقويم ذاتي

ماكينة قائمة إرشادات تقييم ذاتي

واجب مدرسي ________________

١. ________
٢. ________
٣. ________
٤. ________

عمل عظيم
عمل عالي المستوى في كل الخصائص

عمل جيد
عمل ممتاز في كل الخصائص

عمل مقبول
عمل مقبول في معظم الخصائص

عمل ضعيف
خصائص قليلة أو لا توجد

١. ________
٢. ________
٣. ________
٤. ________

أقلام إظهار أو أقلام تلوين

يستعمل الطلاب أقلام إظهار أو أقلام تلوين ليعلّموا الخصائص الموصوفة في قوائم إرشادات التقويم الذاتي وفي نماذج العمل، وعلى سبيل المثال إذا كانت قوائم إرشادات التقويم الذاتي تقول: حدّد غرض المؤلف وادعم الخلاصة بالتفاصيل من النصّ "على الطالب أن يظهر بالقلم هذا القول في قائمة إرشادات التقويم الذاتي، وفي الموضع من ورقته الذي يحدّد غرض المؤلف والتفاصيل الداعمة. ويتعلّم الطلاب ماذا تعني المعايير وأوصاف

مستوى الأداء بتحديد موضع المثال في العمل ومراجعته، ويمكن أن تُستخدم نسخة من هذا النشاط مع أوراق الطلاب الخاصّة من أجل التقويم التكويني (انظر: الفصل العاشر)، وعندما تُستخدم مع نماذج العمل قبل أن يبدأ الطلاب عملهم، يمكن أن يتكلّم الطلاب حول ما أظهروه بالأقلام ولماذا أظهروه في أزواج أو جماعات صغيرة أو كلّ المجموعة. ويمكن أن نستخدم التعليقات بوصفها مقدّمة للمعرفة والمهارات التي سوف يتعلّمها الطلاب.

اكتشف ودرّس معيارًا واحدًا في المرة الواحدة:

لتقديم الطلاب لمعايير أهداف تعلّمية جديدة، عالج معيارًا واحدًا في المرّة الواحدة (آرتر وشابوي، ٢٠٠٦م؛ موس وبروكهارت، ٢٠٠٩م)، وكيف أنّ أيًّا من هذه الاستراتيجيات لمعيار واحد، واضعًا إلى جنب المعايير الأخرى في الوقت الحاضر، أو استخدم واحدًا من الاستراتيجيات التالية.

وضع الهدف الاستراتيجي

أعطِ الطلاب قائمة إرشادات تقويم ذاتي قبل أن يشرعوا في القيام بنشاط أو فرض دراسي، وتعامل في المرة الواحدة مع معيار واحد، مع تقديم درس مصغّر إذا كان المفهوم جديدًا. واطلب من الطلاب أن يخطّطوا استراتيجية منفصلة للأداء الناجح على المعيار، واجعلهم يسجلون استراتيجياتهم على نسخهم من قائمة إرشادات التقويم الذاتي، وعندما يبدأ العمل على النشاط أو الفرض الدراسي، اجعل الطلاب يستعملون قوائم إرشادات التقويم الذاتي، محشّاة باستراتيجياتهم الشخصية، ليراقبوا عملهم.

التوصّل إلى تفاهم

غالبًا ما تحتوي قوائم إرشادات التقويم الذاتي على مصطلحات جديدة بالنسبة للطلاب، فاجعلهم في مجموعات صغيرة يقرأون كلّ أوصاف مستوى الأداء بالنسبة لمعيار واحد، واصنع قائمة بكلّ الكلمات غير المألوفة في الأوصاف، في أيّ مستوى، بذلك المعيار، ثم اجعل الطلاب يعرّفون ويصفون ويحدّدون نماذج من هذه المصطلحات. ولو كان رصد

الكلمات قد تمَّ في جماعات فيمكن للجماعات أن تتبادل قوائمها لتقوم بالتعريفات والأوصاف والأمثلة، وبدلاً من ذلك فإنّه يمكن وضع قائمة مدمجة، ويمكن حينئذ أن يتمّ تخصيص عدّة مصطلحات لكلّ مجموعة، ويمكنهم أن يتشاركوا تعريفاتهم وأوصافهم وأمثلتهم بوصفها عروض فصل أو عروض مجموعات صغيرة.

تلخيص

اكتشف هذا الفصل عدّة وسائل لاستخدام قوائم إرشادات التقويم الذاتي لمشاركة الأهداف التعلّمية ومعايير النجاح مع الطلاب، وهذه هي الاستراتيجية من أجل التقويم التكويني، وهي أيضًا إستراتيجية للتدريس الفعّال. وعلى الرغم من أنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي ليست هي الوسيلة الوحيدة لتنقل بها إلى الطلاب ما الذي هم بصدد تعلّمه، فهي مصادر ممتازة لفعل ذلك. وتصنع قوائم إرشادات التقويم الذاتي وسائل حسنة لمشاركة الأهداف التعلّمية عندما يكون الهدف مركّبًا وليس مجرد أمر لتذكّر المعلومات، والسبب في أنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي تجلب معًا مجموعات من المعايير ذات الصلة. والطبيعة المركّبة للفهم والمهارات أنّ عددًا من الخصائص يجب أن تعمل في وقت واحد.

الفصل العاشر

قوائم إرشادات التقويم الذاتي والتقويم التكويني

التغذية الراجعة والتقويم الذاتي للطلاب

التقويم التكويني عملية تعلّم مقصود ونشط ، يجمع فيها الشركاء: المدرّس والطلاب بشكل مستمرّ ومنتظم، دليل التعلّم والهدف السريع من تحسين إنجاز الطالب (موس وبروكهارت، ٢٠٠٩ م؛ ص ٦) ويتعلّق التقويم التكويني بتشكيل التعلّم، أي إنّ التقويم الذي يعطي المعلومات التي تجعل الطلاب يتحرّكون إلى الأمام، وإذا لم يحدث أيّ تعلّم، حينئذ مهما كان القصد فإنّ التقويم لن يكون تكوينيًّا.

وصف الفصل التاسع كيف تُستخدم قوائم إرشادات التقويم الذاتي التي تعطي تغذية راجعة وتغذّي للأمام، وتكون من أجل دعم تقويم الطالب لنفسه ووضعه لأهدافه، ومن أجل مساعدة الطلاب ليسألوا أسئلة فعّالة عن عملهم.

تأمّل ذاتي

كيف تستخدم قوائم إرشادات التقويم الذاتي من أجل التغذية الراجعة ومن أجل التقويم الذاتي للطلاب في الفصل؟

كيف تستخدم قوائم إرشادات التقويم الذاتي من أجل المدرّس والتغذية الراجعة للأقران:

ولأنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي تحصي المعايير اللازمة للتعلّم وتصف الأداء على امتداد متواصل الجودة لكلّ معيار، فهي إطار جيّد للتغذية الراجعة، ويقدّم هذا القسم عددًا من الاستراتيجيات من أجل استخدام قوائم إرشادات التقويم الذاتي بوصفها أساسًا للمدرّس وللتغذية الراجعة للأقران. استخدام واحدًا منها أو صمّم استراتيجيات تنجح في سياقك.

تغذية المدرّس الراجعة على ملازم التغذية الراجعة القائمة على قائمة إرشادات التقويم الذاتي:

إذا كنت تستخدم قوائم إرشادات تقويم ذاتي عامّة وتحليلية، كُتبت بصورة حسنة (كما أُوصى بذلك لمعظم الأغراض) من أجل مشاركة الطلاب التغذية الراجعة، يُمكنك أن تستنسخ قوائم إرشادات التقويم الذاتي نفسها ، تاركًا مساحة للتعليق. قدّم التغذية الراجعة بوضع دائرة حول مستوى الأداء لكلّ معيار يناسب بشكل أفضل عمل الطالب في شكله الحالي ، وحينئذ لا تحتاج أن تعيد كتابة الأوصاف العامّة، التي تمّ وضع دائرة عليها سلفًا، وبدلاً من ذلك استخدم الزمن المتاح من أجل تغذية راجعة مكتوبة لتكتب شيئًا محدّدًا لعمل الطالب.

وعلى سبيل المثال؛ لو كان الفصل يعمل على الأفكار كتابةً، يُمكن للمدرّسة أن تُعطي التغذية الراجعة كتابة، مستخدمة قائمة إرشادات التقويم الذاتي للكتابة ذات السمة (٦+)١ (انظر: الملحق أ). ولو كانت المدرّسة قد وضعت دائرة حول "الدعم للموضوع أو مُربك ولا يتمّ التركيز عليه"، فينبغي أن تخبر التعليقات المحدّدة الطلاب عمّا وجدته المدرّسة مربكًا، أو لماذا أنّ التفاصيل الداعمة لا يبدو أنّها في الحقيقة تدعم الموضوع. وهذا الجمع للتغذية الراجعة العامة من قائمة إرشادات التقويم الذاتي والتغذية الراجعة المحدّدة كتابة، سوف يكون كافيًا للعديد من الطلاب ليروا سبيل المضي إلى الأمام، ويحسّنوا عملهم في المراجعة. وبالنسبة للقليل من الطلاب، لو كان الائتمار (وجودهم في مؤتمر) مطلوبًا، على سبيل المثال إذا كانت المدرّسة تريد أن تسأل طالبًا عن المنطق في تضمين بعض التفاصيل أو التأكّد من فهم تفاصيل قصة تبدو مربكة – فالكثير من المعلومات الأولية موجودة سلفًا في الأجزاء المحوطة بدائرة في قوائم إرشادات التقويم الذاتي، وفي التغذية الراجعة المحدّدة المكتوبة.

اللونان الأصفر والأزرق يعطيان لونًا أخضر:

وشبيهًا بطريقة أقلام الإظهار أو أقلام التلوين المعروضة في الفصل التاسع من أجل مساعدة الطلاب في فهم الهدف والمعايير التي يقصدها الطلاب، تستطيع أنت أن تستعمل أقلام

إظهار من أجل تغذية المدرّسة الراجعة على عمل الطلاب والتقويم الذاتي للطلاب. اطلب من الطلاب أن يستخدموا أقلام الإظهار كما فعلوا من قبل، ليظهروا قولاً من وصف الأداء في قائمة إرشادات التقويم الذاتي، وأن يظهروا بالقلم أين حددوا هذه الخاصيّة، ولكن هذه المرّة في عملهم الخاصّ بهم بدلاً عن مثال العمل، ويمكنهم عندئذ أن يقيّموا ما إذا كانوا مقتنعين بالبرهان الذي أظهروه بالقلم أم أنّهم يريدون تغييره أو زيادته أو مراجعته.

يمكن أن يتمّ استخدام لونين من قلم الإظهار للمقارنة بين منظور المدرّس ومنظور التقويم الذاتي على نفس العمل، فيستخدم الطلاب أقلام إظهار صفراء ويستخدم المدرّسون أقلام إظهار زرقاء، وإذا كان هناك اتّفاق على ما يشكّل برهانًا على الأداء كما هو موصوف في قائمة إرشادات التقويم الذاتي، فإنّ الإظهار الناتج سوف يكون أخضر اللون.

على أيّة حال، ليس هذا مجرد تدريب كراسة تلوين، فالمعلومات المهمّة تأتي بالمقارنة. ولو كانت معظم المساحة التي تمَّ إظهارها بقلم الإظهار خضراء، فإنّ كلاً من الطالب والمدرّس يفسّرون العمل بنفس الطريقة، وهما يتّفقان بشكل أكثر أو أقلّ على جودته ولو كانت معظم المساحة التي تمَّ إظهارها بقلم الإظهار صفراء، فالطالب يرى دليلاً لا يراه المدرّس، وقد يجوز أن معنى المعيار غير واضح للطالب، أو أنّ الطالب قد زاد في إعطاء العمل قيمة. ولو كان معظم المساحة التي تمَّ إظهارها بقلم الإظهار زرقاء، فالمدرّس يرى دليلاً لا يراه الطلاب، وقد يجوز أنّ معنى المعيار غير واضح بالنسبة للطالب، أو أنّ الطالب قد أعطى العمل قيمة ناقصة.

أيّ مكان يختلف فيه منظور المدرّس ومنظور الطالب على قيمة عمل الطالب ذي الصلة بالمعايير ، يمكن أن يكون أرضًا خصبة للتغذية الراجعة المكتوبة من المدرّس ومن تساؤلات الطالب ومن الائتمار، وينبغي أن تخاطب التغذية الراجعة أو التساؤلات أو الائتمار أكثر من مجرد فهم الإظهار بأقلام الإظهار، أو وصف العمل الحالي. ما الذي يجب أن يأتي تاليًا؟ قدّم تغذية راجعة عمّا يستطيع الطالب فعله لتحسين العمل.

تغذية الأقران الراجعة :

يمكن أن يستخدم الأقران قوائم إرشادات التقويم الذاتي لإعطاء بعضهم بعضاً تغذية راجعة. توفّر قوائم إرشادات التقويم الذاتي هيكلاً لنقاشات الأقران، وتجعلها سهلة للطلاب ليركّزوا على المعايير أكثر من ردود الأفعال الشخصية على العمل، وتساعد على الحوار. وعندما يستخدم الطلاب لغة قوائم إرشادات التقويم الذاتي لمناقشة عمل بعضهم بعضاً، فهم يطوّرون مفاهيمهم الخاصّة بمعنى المعايير أثناء ما يقدّمون المعلومات لأقرانهم.

وأبسط شكل من تغذية الأقران الراجعة يتضمّن عمل الطلاب في أزواج. وينبغي أن يكلّف المدرّس الأقران المتوافقين جداً من حيث الرغبة والقدرة والتوافق بواجب، اعتماداً على الفرض الدراسي الخاصّ.

وتغذية الأقران الراجعة تنجح بشكل أفضل في صفّ دراسي يُعدّ فيه النقد البنّاء مهمّاً، بوصفها جزءاً مهمّاً من التعلّم. وفي الصفّ الدراسي المتّصف بالتركيز على منح الدرجات أو الثقافة التقويمية (على ماذا حصلت ؟)، فقد لا تنجح تغذية الأقران الراجعة بشكل جيّد، لأنه قد يتردّد الطلاب في انتقاد زملائهم حتى لا يشيروا إلى أنّ هناك شيئاً خطأ. حاول تغذية الأقران الراجعة فقط عندما تكون متأكّداً من أنّ الطلاب يقدّرون فُرص التعلّم. وإذا حاولت تغذية الأقران الراجعة ولم تنجح بشكل جيّد حتّى بعد التحضير المُتقن، كن مستعداً لتسأل نفسك ما إذا كان طلابك يخبرونك أنّهم أكثر تركيزاً على الحصول على درجة جيّدة أكثر من تحسين عملهم .

افترض أنّ لديك ثقافة فصل دراسي تركّز على التعلّم، فأنت لا تزال بحاجة إلى تهيئة الطلاب من أجل تغذية الأقران الراجعة. تأكّد أنّ الطلاب يفهمون قوائم إرشادات التقويم الذاتي التي سوف يستخدمونها، وأنّه يمكنهم تطبيقها على نماذج عمل غفل من الاسم على نحو صحيح ، وتأكّد أنّ الطلاب يفهمون الفروض الدراسية التي عليها سوف يستعملون قوائم إرشادات التقويم الذاتي من أجل التغذية الراجعة. ضع قليلاً من القواعد

الأساسية، واجعل طلابك يوضّحونها، وأن يقوموا بتمثيل الأدوات التي تشرح معناها، واستخدم القواعد التي تجعل لمستوى الدرجة، والطلاب، ومجال المحتوى معنى. وهُنا بعض الأمثلة للقواعد الأساسيّة العامة لتغذية الأقران الراجعة.

عندما تعطي تغذية الأقران الراجعة:

١ - اقرأ أو استعرض عمل أقرانك بعناية، تكلّم عن العمل، وليس عن الشخص الذي قام به.

٢ - استخدم المصطلحات من قوائم إرشادات التقويم الذاتي لتشرح وتصف ما تراه في العمل.

٣ - قدّم اقتراحاتك وأفكارك الخاصّة بك، ووضّح لماذا تعتقد أنّ هذه المقترحات ستساعدك في تحسين العمل.

٤ - استمع إلى تعليقات أقرانك وأسئلتهم.

عندما تستقبل تغذية أقرانك الراجعة:

١ - استمع إلى تعليقات أقرانك، وخُذ زمنًا للتفكير فيها قبل أن تستجيب.

٢ - قارن تعليقات أقرانك بقوائم إرشادات التقويم الذاتي، وقدّر ما التعليقات التي سوف تستخدمها في مراجعاتك.

٣ - اشكر أقرانك على تغذيتهم الراجعة.

وأخيرًا فإن تغذية الأقران الرابعة تتحسّن بالممارسة، فعندما تستخدم التغذية الراجعة للأقران الموضوعين في أزواج، لاحظ الأزواج وأعطهم تغذية راجعة على تغذيتهم الراجعة كما كانت. انظر في كيف يستخدم الطلاب قوائم إرشادات التقويم الذاتي وعلّق عليها، وانظر في كيف أنّهم يصنعون العمل بوضوح وعلّق عليه، وانظر في كيف أنّ تعليقاتهم مفيدة من أجل التحسين وعلّق عليها، و كذلك في كيف أنّها داعمة، وما إلى ذلك. بالنسبة لأيّ مهارة وحسب، فإعطاء تغذية الأقران وتقبّلها يمكن أن تدرّس ويتمّ تعلّمه بل ويجب ذلك.

كيف تُستخدم قوائم إرشادات التقويم الذاتي من أجل التقويم الذاتي ومن أجل وضع الأهداف:

لأنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي ترمّز خصائص العمل الجيّد الذي يستهدفه الطلاب، فهي نقطة القياس المرجعية الملائمة بالنسبة للطلاب لمراقبة عملهم.

يعرض هذا القسم بعض أمثلة لكيف يجب أن يتمّ ذلك، وأنا أشجّعك على أن تصمّم قوائم إرشادات تقويم ذاتي أخرى تناسب طلابك، والمحتوى، ومستوى الصف الدراسي الذي تعلّمه.

إعادة النظر في وضع الهدف الاستراتيجيّ :

تحدّثنا في الفصل التاسع عن الطلاب الذين يستخدمون قوائم إرشادات التقويم الذاتي لتخطيط استراتيجية منفصلة من أجل الأداء الناجح على كلّ معيار، وتسجيل استراتجياتهم على نسخهم من قوائم إرشادات التقويم الذاتي. وعندما يبدأ العمل على النشاط أو الفرض الدراسي اجعل طلابك يستخدمون قوائمهم لإرشادات التقويم الذاتي، محشّاة باستراتيجياتهم الشخصية، ليراقبوا وينظّموا عملهم ، ويمكن أن يستخدموا أيّ عدد من الوسائل من أجل هذا، وهذه بضعة منها:

المراجعة السريعة

في كلّ وقت يعمل فيه الطلاب في فروضهم، خصّص دقيقة في نهاية زمن العمل، ولأيّ استراتيجية حدّدها الطلاب، اجعلهم يتأكّدون ممّا يلي:

- هل فعلت هذا اليوم ؟
- هل ساعدني ؟

على سبيل المثال؛ خذ في الاعتبار طالبًا في فصل كتابة يستعمل قوائم إرشادات التقويم الذاتي للكتابة ذات السمة (٦ + ١)، فإن كانت استراتيجية طالب لتحسين أدائه أو تعلّمه تحت معيار اختيار الكلمة كان: "سأبحث في معجم المترادفات في أيّ وقت عندما لا تكون الكلمة قوية، أو مختصرة أو جميلة كما ابتغي"، وهكذا فالطالب سوف يسأل نفسه"، هل استعملت معجم المترادفات في كتابتي اليوم؟ وهل ساعدني في اختيار كلمات قوية أو مختصرة أو

جميلة؟ ويستطيع الطلاب أن يصنعوا مخطّطاتهم البيانية لتسجيل هذه المراجعات، أو يستطيعوا أن يضعوا علامة مجاورة لما كتبوه من استراتيجيات على قوائم إرشاداتهم للتقويم الذاتيّ.

تدوين اليوميات

في الفصول التي يكون فيها تدوين اليوميات جزءًا من تأمّل الطلاب الذاتيّ، يستطيع الطلاب تسجيل استراتيجياتهم وتأمّلاتهم عن استعمال هذه الاستراتيجيات بوصفها جزءًا من تأمّلهم الذاتيّ المنتظم، وهنا تكون الأسئلة متشابهة – هل فعلاً استخدمت الاستراتيجية التي خطّطت لها، وهل ساعدتني في تحسين عملي؟ ولكن هناك مساحة للتأمّل فيما ساعدت فيه الإستراتيجية – على وجه التحديد – (وهل لم تساعد) الطالب على العمل، ولماذا يكون هذا هو الحال. وقد يقرأ المدرّسون هذه التأمّلات وقد لا يقرؤونها، والقصد بالنسبة للطلاب أن يمارسوا ما وراء المعرفة، وأن يفكّروا في تفكيرهم.

فكر – زاوج – لاتشارك

اعطِ الطلاب خمس دقائق –في نهاية كلّ جلسة عمل– للعمل في أزواج، وسوف يصف كلّ شريك الاستراتيجيات التي تمّ تخطيطها، وما إذا كان تمّ استعمالها، وإلى أيّ درجة ساعدت الاستراتيجيات، ولماذا كان ذلك هكذا. وهذا النشاط هو نوع من استجواب جلسة العمل ، واستخدام الاستراتيجية، وإدراكات التعلّم. وشبيهاً بنشاط فكّر – زاوج – شارك، يعمل الطلاب مع شركائهم من أجل جلسة التأمّل الذاتيّ هذه، وعلى خلاف نشاط فكر – زاوج – شارك، على أيّة حال لا يشارك الطلاب نتائج محادثاتهم المزاوجة مع كلّ الفصل، وقد يتحدّث المدرّس مع واحد أو أكثر من الأزواج وهم يتأمّلون، ليساعدهم على التركيز متى ما كانت هناك حاجة.

رسم التقدّم بيانياً

يعني رسم التقدّم بيانيًّا شيئين مختلفين. يفكّر الطلاب في تقدّمهم في اتجاه إكمال الفروض الدراسية أو المشاريع، ويفكّرون في التقدّم بشكل أوسع بوصفه تعلّمًا. إنّها

فكرة جيّدة أن تجعل الطلاب يرسمون بيانيًّا – على الأقل – الأخير (تقدّم التعلّم)، وفي بعض الأحيان أن يرسموا الأول (إكمال الفروض والمشاريع).

رسم التقدّم بيانيًّا على فرض دراسي فردي باستعمال قوائم إرشادات التقويم الذاتي

اعطِ الطلاب قوائم إرشادات التقويم الذاتي، وفي منتصف الطريق أثناء العمل اطلب منهم أن يميّزوا بعلامة قوائم إرشادات التقويم الذاتي على المستوى الذي هم عليه في كلّ معيار. ويمكن للطلاب أن يضعوا خطًّا أفقيًّا أو نقطة كبيرة على المستوى المناسب في كلّ معيار، ويمكن أن يؤدّي ذلك بشكل فردي أو في أزواج، وعندما ينتهي الفرض الدراسيّ أو المشروع، وقبل أن يسلّمه الطلاب، اطلب منهم أن يقيّموا ذاتيًّا المنتج المنجز بقوائم إرشاداتهم للتقويم الذاتيّ، ثم اجعلهم يرسمون سهمًا من النقطة الأولى أو الخطّ الأول إلى الثاني على قائمة إرشادات التقويم الذاتي تمامًا، ليقوموا بعمل إيضاحات بيانية بتقدّمهم.

رسم التقدم في التعلّم بيانياً لمدى زمني أطول

قوائم إرشادات التقويم الذاتي التي تستعمل على امتداد المهامّ، يُمكن أن تُستخدم لرسم التقدّم في التعلّم بيانيًّا أثناء فترة تقرير، أو فصل دراسي أو حتّى لعام. واعتمادًا على الغرض، يمكن للطلاب أن يستعملوا قوائم إرشادات التقويم الذاتي من أجل المهارات الأساسية (الفصل الرابع)، أو قوائم إرشادات التقويم الذاتي لمنح الدرجات القائمة على المعايير (الفصل السادس) لتتبّع تعلّمهم لهذه المهارات أو المعايير. اجعل طلابك يصمّمون مخطّطًا درجيًّا Histogram مع الزمن على المحور الأفقيّ، ومستويات الأداء على المحور الرأسيّ.

والشكل رقم (١٠ – ١) يقدّم مثالاً لطالبة تتبّع تقدّمها على معيار "كتابة التوضيح" في قائمة إرشادات التقويم الذاتي لحلّ مسألة رياضيات في الشكل رقم(٤ – ١).

وقد تكون هناك حاجة لمزيد من الرسوم البيانية للمعايير الأخرى في قائمة إرشادات التقويم الذاتي. وكلّ أداء مرصود في قائمة، وبعد ذلك تلوّن الطالبة الأعمدة على الرسم البياني للارتفاع المناظر لقدرتها على التطوّر من أجل توضيح معرفتها الرياضية.

الشكل رقم (١٠-١)

نموذج لوصف التقدّم بيانيّاً بواسطة قوائم إرشادات تقويم ذاتي

٥ • كتبت مافعلت ولماذا فعلته؟ • شرحت كلّ خطوة من عملي. • استعملت كلمات الرياضيات و أسماء الاستراتيجيات. • كتبت الإجابة تامّة في نهاية تفسيري للمسألة.						
٤ • كتبت ما فعلت وقليلاً عن لماذا فعلته. • شرحت معظم عملي.						
٣ • كتبت قليلاً عمّا فعلت أو لماذا فعلته وليس كلاهما. • شرحت بعض عملي.						
٢ • كتبت شيئاً لا يعطي معنى. • كتبت إجابة غير واضحة.						
١ • لم أكتب شيئاً لأوضّح كيف حللت المسألة.						
	١٠/٧ مسألة مجموعة ١≠	١٠/١٤ مسألة مجموعة ٢≠	١٠/٢١ مسألة مجموعة ٣≠	١٠/٢٨ مسألة مجموعة ٤≠	١١/٤ مسألة مجموعة ٥≠	١١/١١ مسألة مجموعة ٦≠

أودّ أن أقوم بعمل عدّة نقاط في الحال بسبب تعرّض هذا الرسم البيانيّ للتفسير في الصفوف الدراسية الموجّهة نحو الدرجات أكثر من توجّهها نحو التعلّم. فهذا الرسم

البيانيّ لا يمثّل الخصائل النهائية، ما عدا – ربما – المدخل الأخير المسجّل الذي يبيّن إجابة السؤال "أين أنا الآن؟". وهذا المدخل لن يُعدّل أو يُلخّص في درجة بخلاف ذلك. وهذا الرسم البيانيّ هو وسيلة الطالبة في تتبّع تقدمها وهي تتعلّم. وفي آخر الأمر سوف تحصل الطالبة على درجة من التقويم النهائي للمعرفة الرياضية.

ثانيًا: فرص التقويمات أو التعلّم نفسها غير متساوية، ولذلك فإنّه من غير الملائم من ناحية رياضية أن نلخّص هذا المخطّط البياني بحساب المتوسّط. والثابت هو وجود أوصاف الأداء لمختلف المستويات لكتابة الشرح، التي يتمّ توضيحها على المحور الرأسيّ. وتصف مستويات الأداء هذه خطوات الطالب في التعلّم، والتقويمات هي ببساطة فرص للطالب ليمارس ويتعلّم ويعرض ما يعرفه. وغرض هذا المخطّط أن يكون من أجل الطالب ليرى منحنى التعلّم، والأعمدة التي ترتفع تبيّن التقدم، أمّا الأعمدة التي تبقى على حالها أو تتراجع فتشير إلى نقص التعلّم. ويساعد التمثيل البياني الطلاب على التركيز على مستويات الأداء وتخطيط خطواتهم التالية .

كيف تستعمل قوائم إرشادات التقويم الذاتي لتساعد الطلاب كي يسألوا أسئلة فعّالة فيما يخصّ عملهم

تتجلّى عبقرية إرشادات قوائم التقويم الذاتي في ملمحين رئيسين: المعايير وأوصاف الأداء على طول مدى مستويات الجودة " الأفكار الرئيسة التي يحتاجها الطلاب من أجل فهم الجودة تسمّى بوساطة المعايير نفسها، والعناصر في الأوصاف تكمّل هذه المعايير بأفكار داعمة أو جوانب من العمل تسهم في الجودة الكليّة، وكلاهما يساعد الطلاب في تقديم أسئلة فعّالة فيما يخصّ عملهم.

التأمّل الذاتيّ البسيط بوساطة قوائم إرشادات التقويم الذاتي:

بالنسبة للمتعلّمين ذوي الخبرة والمنظّمين ذاتيًا، أعطِ الطلاب – ببساطة – وقتًا مكرّسًا من أجل التأمّل الذاتيّ في نقاط محدّدة أثناء العمل، واطلب منهم أن يستخدموا قوائم إرشادات التقويم الذاتي ليقوموا بهذا التأمّل. سوف تختلف النقاط الملائمة في

العمل، فبالنسبة للكتابة فإنّها تأتي بعد المسوّدة الأولى وبعد المراجعات اللاحقة، وبالنسبة للمشاريع متعدّدة الأجزاء فإنّها تأتي بوصفها مكوّنات المشروع التي تّمت صياغتها، وبالنسبة للأوراق البحثية فإنّها تأتي عقب كلّ مرحلة تمّت تجربتها (مسوّدة الأطروحة، أو مشكلة البحث، أو البحث في الإنترنت أو البحث في المكتبة، كتابة الخطوط العريضة وكتابة أقسام الورقة، وما إلى ذلك). والطلاب الفاعلون والمنظّمون ذاتيًّا يمكنهم أن يستخدموا قوائم إرشادات التقويم الذاتي ليسألوا أنفسهم إن كان العمل يحتوي على الخصائص التي يستهدفونها، فالعديد من الطلاب، إن لم يكن معظمهم، يحتاج إلى مزيد من العون والهيكلة من أجل استخدام قوائم إرشادات التقويم الذاتي ليسألوا أسئلة فعّالة عن عملهم.

التأمل الذاتي المُعان بوساطة قوائم إرشادات ذات التقويم الذاتي:

قوائم إرشادات التقويم الذاتي ذات الشكل الشبيه بقائمة إرشادات التقويم الذاتي في الشكل رقم (٤ – ١)، تجعل سؤال الأسئلة الفعّالة عن العمل صريحًا. اطلب من الطلاب أن يركّزوا أولاً على الفئة الأعلى (أو على الفئة التي يستهدفونها، إن لم يكن على الفئة الأعلى، وحوّل العناصر إلى أسئلة):

- هل فهمت الإجابة الصحيحة؟
- هل حللت المسألة من دون أخطاء؟
- هل استخدمت كلّ المعلومات المهمة من المسألة؟ (وهكذا).

وبالنسبة لقوائم إرشادات التقويم الذاتي لا تستعمل مصطلحات مباشرة يسهل للطلاب التعامل معها، ويمكن أن تفعل شيئين، فإمّا أن تصمّم قوائم إرشادات تقويم ذاتي – يسهل للطلاب التعامل معها – مع طلابك، مع التقيّد بأن تكون الأوصاف تعابير مشتملة على ضمير المتكلّم، ويمكن تحويلها إلى أسئلة من شاكلة هل أنا"، وهذه الممارسة في حدّ ذاتها جيّدة في مساعدة الطلاب على تعلّم هدفهم بالضبط (انظر: الفصل التاسع).

والخيار الآخر البديل هو أن تجعل طلابك يستخدمون المعايير والعناصر الوصفية في قوائم إرشادات التقويم الذاتي ليضعوا أسئلتهم الخاصّة بهم، وعلى سبيل المثال، فإنّ المستوى (٤) من فئة المحتوى في قائمة إرشادات التقويم الذاتي للمشاريع المكتوبة في الشكل رقم (٤ – ٢) يقول:

الفرضية واضحة، وهناك قدر كبير من تنوّع المادة والدليل الذي يدعم الفرضية، وكلّ المواد ذات صلة، وهي تتضمّن تفاصيل، والمعلومات صحيحة، وتمّت استشارة مصادر ملائمة.

تبادل طرح الأفكار مع طلابك حول كيف يمكن كتابة الأسئلة من هذه العبارات، ولو أنّك ستبدأ بتعبير "الفرضية واضحة"، فسوف يقترح طلابك حينئذ أسئلة على شاكلة:

- هل فرضيتي واضحة؟
- إلى أيّ حدّ فرضيتي واضحة؟
- كيف أعرف أنّ فرضيتي واضحة؟
- كيف يمكن أن أجعل فرضيتي أكثر وضوحًا؟

ويمكن أن تستمرّ مع كلّ عنصر في الوصف، حتّى يكون لديك مجموعة من أسئلة التأمّل الخاصّة بالطلاب التي سيستخدمونها، أو إذا أدرك طلابك طريقة عمل ذلك بسرعة، فبإمكانك أن تستخدم جولات من الأسئلة يتمّ توليدها لتوضيح كيف يمكن تحويل الأوصاف إلى أسئلة عن العمل، وحينئذ اجعل طلابك يكتبون أسئلتهم فيما هم يتأمّلون.

التغذية الراجعة على تأمّل الطالب الذاتيّ:

إنّ المفتاح الأوّل لدعم تأمّل الطلاب الذاتيّ هو أن يسألوا أسئلة عن عملهم، والمفتاح الثاني بالطبع هو إجابة هذه الأسئلة. وفيما يتعلّم الطلاب التأمّل الذاتيّ، أعطِهم تغذية راجعة عن كيف يجيبون بصورة حسنة عن الأسئلة. وتكون التغذية الراجعة على تأمّل

الطلاب الذاتيّ شفهية بصفة عامّة، ولكنها قد تكون مكتوبة إذا استخدم الطلاب نسق التأمّل الذاتيّ الشكلي. وتقتضي التغذية الراجعة على تأمّل الطالب الذاتيّ، ألا تعطي لكلّ الطلاب كلّ الوقت. ولا تستخدم التغذية الراجعة على التأمّل الذاتيّ للطالب في منح الدرجات.

تأمّل ذاتي

كيف تستطيع إشراك الطلاب أكثر في التأمّل الذاتيّ في صفك الدراسيّ؟

وصف باركر وبريفوغل (٢٠١١م) عملية التعلّم الذاتيّ التي تبدأ مع طلاب الآنسة باركر بتقويم نماذج من عمل غفل من الاسم من عمل الطالب في الأسبوع الأول، وعمله في الأسبوع الرابع، وتحدّثوا عن كيف وصفت قائمة إرشادات التقويم الذاتي التغيير. ثمّ استخدمت الآنسة باركر زمن مجموعة صغيرة تستخرج مزيدًا من التفاصيل عن ملاحظات الطلاب عن العمل، بسؤالها الطلاب بنفسها أسئلة كاشفة. وأخيرًا استخدمت مؤتمرات فردية لتطلب من الطلاب أن يطبّقوا قائمة إرشادات التقويم الذاتي على عملهم. وكانت أسئلة المتابعة التي استخدمتها الآنسة باركز على سبيل المثال: "كتبت ماذا فعلت، ولكن هل قلت لماذا فعلته؟" واستخدمت ذلك بوصفه تغذية راجعة للطلاب، وتغذية لهم للأمام في خطواتهم التالية في الملاحظة (لا، أنا فقط كتبت ما فعلت)، وأخيرًا بوصفه خطة عمل (كتابة لماذا).

تلخيص

واحد من مزايا قوائم إرشادات التقويم الذاتي أنّها مفيدة بالنسبة للتقويم الختامي. اكتشف الفصل التاسع طرقًا لاستعمال قوائم إرشادات التقويم الذاتي لمشاركة الأهداف التعلّمية والمعايير من أجل النجاح مع الطلاب، واكتشف الفصل العاشر طرقًا لاستعمال قوائم إرشادات التقويم الذاتي لتطوير عمل الطلاب، ولإعطاء الدليل على التعلّم الذي يمكن استخدامه من أجل مزيد من التطوّر. وعندما يكون الطلاب قد كتبوا، وصاغوا، ومارسوا، وشحذوا، وصقلوا، يأتي – في آخر الأمر – الوقت الذي يتمّ فيه منح الدرجة للشهادة بمستوى الإنجاز الذي قد بلغه الطلاب. وسوف يناقش الفصل الحادي عشر الطرق التي تستعمل بها قوائم إرشادات التقويم الذاتي في منح الدرجات.

الفصل الحادي عشر

كيف تستخدم قوائم إرشادات التقويم الذاتي من أجل منح الدرجات

> **تأمّل ذاتي**
>
> كيف تعاملت مع استخدام قوائم إرشادات التقويم الذاتي في منح الدرجات؟ ما الأسئلة أو القضايا التي ظهرت لك؟ وكيف حللتها؟

كان معظم هذا الكتاب عن كيف تُكتب أو تُختار قوائم إرشادات تقويم ذاتي عالية الجودة، وكيف تستخدمها على نحو تكويني بوصفها وسيلة للتعلّم، وقد ضمّنت هذا الفصل منح الدرجات لتكتمل الصورة. يستخدم المدرّسون أحيانًا قوائم إرشادات التقويم الذاتي بصورة حسنة إلى أن يحصلوا على منح الدرجات، وعندئذ يتداعى المعنى بسبب أنّ مستويات قوائم إرشادات التقويم الذاتي ليست نفس النوع من الأرقام، مثل درجات الاختبار والنسب المئوية التي نشأ عليها المدرّسون. ولاحظ أن هذا الفصل ليس مقالاً كاملاً عن منح الدرجات، وإنّما هو مجرد نقاش عن كيف أنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي تسبّب الإرهاق في عملية منح الدرجات.

ما منح الدرجات ؟

نستخدم – بشكل عام – مصطلح " منح الدرجات " لنعني به شيئين مختلفين، فنحن نقول "أعطيت الفرض الدراسي درجة" و"أعطيت الاختبار درجة "نعني بذلك أنّنا خصّصنا درجة لتقويم مفرد. ونحن نستعمل "منح الدرجات" للإشارة إلى عملية تلخيص مجموعة من الدرجات للوصول إلى درجة لبطاقة التقرير، وعادة ما تخصّص بطاقة التقرير إمّا للمعيار أو مجال الموضوع، اعتمادًا على ما إذا كانت بطاقات التقرير معتمدة على المعايير أو أنّها تقليدية. وفي هذا الفصل سوف أتكلّم عن استخدام قوائم إرشادات

التقويم من أجل منح الدرجات للتقويمات الفردية، وأيضًا عن تلخيص مجموعة من الدرجات التي تتضمّن قوائم إرشادات التقويم الذاتي.

الدرجات والنسب المئوية القائمة على إرشادات التقويم الذاتي - فرق مهم

عادة ما تستخدم قوائم إرشادات التقويم الذاتي مقاييس متدرّجة قصيرة، غالبًا ما تتراوح ما بين (٣) إلى (٦) مستويات، والمغزى بالنسبة للمسافة بين المستويات ليس هو نفسه بالنسبة للاختبار، حيث إنّ نقطة واحدة عادة ما تعني زيادة طفيفة على المقياس المتدرّج، إمّا نقطة من سؤال صحيح / خطأ أو نقطة على سؤال متعدّد النقاط. وتستخدم قوائم إرشادات التقويم الذاتي فئات مرتّبة– أوصاف أداء متواصل جودة– لكلّ معيار، ولهذا السبب فإنّ تحويل قوائم إرشادات التقويم الذاتي إلى نسب مئوية– الذي يفعله العديد من الناس بحكم العادة أو بحكم توّقعات برنامج دفتر الدرجات– يغيّر المعنى. وعلى سبيل المثال فإنّ (٣) من قائمة إرشاد ذاتي مكوّنة من أربعة نقاط عادة ما تعني "بارع"، وثلاثة من أربعة تساوي ٧٥٪، التي هي في مقاييس منح الدرجات المتدرّجة تساوي (ج)، وفي بعض الأحيان ربما (٢)، ولا يعني أيّ من هذه الدرجات "بارع".

إنّ الهدف من جميع توصيات منح الدرجات في هذا الفصل أن تكون الدرجة النهائية تنتهي بنا، بأكثر ما يمكن من الأمانة، ممثّلة للمعلومات عن تعلّم الطالب المضمّنة في درجات فردية أو في مجموعة من الدرجات تمَّ تجميعها في بطاقة تقرير درجات. ولهؤلاء الذين يرغبون في مزيد من التعليل الكميّ لهذه التوصيات أن يرجعوا إلى نيتكو وبروكهارت (٢٠١١م).

كيف تستخدم قوائم إرشادات التقويم الذاتي لمنح الدرجات للتقويمات الفردية

استخدم قوائم إرشادات التقويم الذاتي لمنح الدرجات لفرض دراسيّ كامل يستعمله الطلاب بشكل تكويني بوصفه جزءًا من فَهمهم لهدف تعلّمهم ، ومن أجل مراقبة عملهم وتحسينه، وآمل أن يكون ذلك لمعظم القراء خلاصة متوقّعة سلفًا.

لو كان الطلاب يستخدمون قوائم إرشادات التقويم الذاتي على نحو تكويني، فيما هم يعملون، يجب أن تنقل الدرجة الرئيسة لفرضهم الدراسي أيّ مستوى قد أنجزوه أخيرًا على كلّ معيار. وهذه المعلومة هي التي يجب أن تكون أكثر مغزى بالنسبة لهم، بسبب أنّها سوف تتضمّن أوصاف عملهم. وطريقة جيّدة لفعل هذا أن نرسم دائرة حول وصف مستوى الأداء الذي ينطبق على العمل النهائيّ لكلّ معيار، وأنت لا تحتاج أن تقضي زمنًا في كتابة الوصف العام لأنه مطبوع سلفًا في قوائم إرشادات التقويم الذاتي. وبالزمن الذي سوف توفّره، ستستطيع أن تجعل قليلاً من التعليقات محدّدة بعمل الطالب الخاصّ — وليس كثيرًا. كما أنّ معظم الزمن الفعّال للتغذية الراجعة، هو قبل أن يتمَّ منح العمل درجات وليس بعد ذلك.

ولو كنت تريد منح درجات شامل من أجل تقويم الأداء، ثمّ منح درجاته بقوائم إرشادات التقويم الذاتي التحليلية، يمكنك أن تدمج المستويات التي تمَّ تحقيقها لكلّ معيار. وما إذا كنت قد لخصّت الأداء لكلّ معيار في وصف أداء كلّي أو لم تفعل، يجب أن يرى الطلاب كيف سجّلوا النقاط على كلّ معيار. وتهب نتائج مستوى المعيار معلومات أكثر فائدة للطلاب من نقطة واحدة مدمجة. وعلى أيّة حال، فأنت تحتاج أحيانًا إلى تلخيص درجة شاملة لتقويم واحد من أجل استخدام لاحق في الدرجة النهائية، وأحيانًا لا تحتاج، ذلك عندما يكون كلّ معيار مسجّلاً بوصفه درجة تحت مقياس مختلف. وعلى سبيل المثال تسجيل نقاط قائمة إرشادات تقويم ذاتي يمكن أن تسجّل تحت معيار محتوى العلم نقطة لمهارة التحقيق، ونقطة للتوصيل.

ولو كنت تحتاج لدرجة شاملة واحدة (على سبيل المثال: "علوم") وعليك أن تلخّص تقويمًا بتسجيل نقطة شاملة، فاستخدم الوسيط أو المنوال وليس المتوسّط للنقاط لكلّ معيار. والشكل رقم (١١ — ١) يلخّص كيف يمكن أن تحسب الوسيط، والمتوسط والمنوال، وهي الطرق الثلاث الأكثر شيوعًا لجمع أكثر من نقطة واحدة في نتيجة

نموذجيـة. والشـكل يلخـص كـلّ الثلاثـة، علـى الـرغم مـن أن الوسـيط هـو المفضّـل، حتـى تستطيع أن ترى كيف أنّ كلّ الثلاثة تلخّص الأداء النموذجي، لكنها تفعل ذلك بوسائل مختلفة.

الشكل رقم (١١-١)

ثلاث طرق لتلخيص مجموعة من النقاط: المتوسّط، والوسيط، والمنوال

مقياس النزعة المركزية	المثال
	علـى قائمـة إرشـادية تقـويم ذاتـي تحليليـة بأربعة معايير، ونقاط الطالب ٦، ٥، ٣، ٣
المتوسّط • مجموع كلّ النقاط مقسومًا على عدد النقاط. • ويسمّى أيضًا بالمتوسّط الحسابي.	**المتوسّط = ٤،٢٥** (٦ + ٥ + ٣ + ٣) ÷ ٤ = ٤،٢٥
الوسيط • النقطة التي فوقها نصف النقاط وتحتها نصف النقاط الآخر (حتى ولو كانت بين نقطتين). • وتعرف أيضًا بالخمسين الميئيني.	**الوسيط = ٤** (صف النقاط في ترتيب أولاً) ٥ ٦ ٣ ٣ ٤
المنوال • النقطة الأكثر حدوثًا في مجموعة النقاط . • أحيانًا من المفيد التفكير عنه بوصفه النقطة الأكثر شيوعًا.	**المنوال = ٣** (صف النقاط في ترتيب أولاً) ٦ ٥ ٣ ٣

يستخدم الشكل رقم (١١ — ١) الأداء بوصفه نموذجًا، ثمّ تسجيل نقاطه بقائمة إرشادات تقويم ذاتي تحليلية من ستّ نقاط، وتشتمل القائمة على أربعة معايير، وقد سجّل طالب فيها النقاط ٦، ٥، ٣، ٣ ، على التوالي. ويفترض المثال أنّ المعايير الأربعة كانت من وزن متساوٍ، وهذا ما لا يكون دائمًا هو الحال. ولتزن المعيار بشكل أكثر ثقلاً من المعايير الأخرى من أجل حساب المتوسّط ضاعف الوزن مرّات بعدد النقاط (اضرب الرقم مرّات في

النقطة) فعلى سبيل المثال لتضاعف وزن المعيار الذي سجل فيه الطالب (٦) نقاط بالنسبة للمتوسّط، استخدم الرقم (١٢) بدلاً من (٦)، مغيّرًا الوسيط إلى (٥,٧٥). ولتزن المعيار بشكل أكثر ثقلاً من المعايير الأخرى لأجل حساب الوسيط أعده، وذلك يعني أن تستخدم الرقم (٦) مرتين في الصف، مغيّراً الوسيط إلى الرقم (٥).

وأُوصي بالوسيط لمعظم أغراض التلخيص، فالوسيط أقلّ عرضة للسحب بالنقاط المتطرّفة من المتوسّط، كما تبيّن الأمثلة ذلك أيضًا. افترض أنّ واحدًا من الثلاثات في المثال أصبح (٥)، فإنّ تغييرًا واحدًا في معيار واحد، ربما لا يمثّل بشكل كبير الأداء الكلي المختلف، وقد يغيّر سجل النقاط بنقطتين – بشكل كبير في مقياس متدرّج من ستّ نقاط. بالإضافة إلى أنّ الوسيط من السهل حسابه، وبالنسبة لمعظم قوائم إرشادات التقويم الذاتي التحليلية تستطيع أن تحسب في رأسك. وفي القسم التالي عندما أُوصي باستخدام الوسيط لتلخيص مجموعات من الدرجات على تقويمات فردية، يمكن أن تجعل جداول النشر أن تقوم بدلاً عنك بحساب الوسيط.

كيف تجمع درجات فردية معتمدة على قوائم إرشادات تقويم ذاتي من درجة بطاقة تقرير (بطاقة تقرير هي الورقة التي يتمّ فيها رصد درجات الطالب)

ينبغي أن تعتمد الوسيلة التي تختارها لدمج الدرجات على شيئين: ما نوع الدرجات التي تحتاج لدمجها؟ وما المغزى الذي تريد أن تنقله درجة بطاقة التقرير؟ اسأل نفسك هذه الأسئلة:

- ما نوع الدرجات الفردية التي أريد تلخيصها من أجل درجة بطاقة التقرير؟ وهل كلّ درجاتك الفردية على مقاييس متدرّجة من قوائم إرشادات التقويم الذاتي، أم أنّ درجاتك الفردية خليط من قوائم إرشادات التقويم الذاتي والنسب المئوية؟ فإن كانت كلّ درجاتك من قوائم إرشادات التقويم الذاتي، فهل جميعها على نفس المقياس؟ أم أنّ بعضها على قوائم إرشادات تقويم ذاتي من أربع نقاط، أم من ستّ نقاط، وما إلى ذلك؟ وذلك يجعل فرقًا في كيف تدمجها، وإنّه من المألوف

منطق التفاح والبرتقال (جمع الشيء إلى غير نظيره)، فقبل أن تدمج الأرقام بصورة ذات دلالة يجب أن تكون جميعها على نفس المقياس.

- كيف يجب عليّ أن أضع درجات الطلاب على بطاقة تقرير؟ وهل تستعمل بطاقة تقرير الحروف بالدرجات بالحروف (على سبيل المثال: أ ، ب، ج، د) أم النسب المئوية أو فئات الأداء القائمة على المعايير؟ وذلك التمييز يجعل فرقًا في الدلالة في كيفية دمج الدرجات أيضًا.
- ما المفترض أن تعنيه درجة بطاقة التقرير؟ سوف آخذ الأمر على أنّه مسلّم به أنّ درجة بطاقة تقريرك يُفترض أن تعكس التحصيل (في مقابل الجهد والحضور وما إلى ذلك). هل تمَّ ذكر التحصيل بحسب المادة أو المعيار على بطاقات التقرير خاصّتك؟ والسبب أنّ ذلك يُحدث فرقًا في دمج الدرجات، فإذا كان التحصيل تمَّ تفريقه بالمعيار فيمكنك تمييز الأدلة الأخيرة، عندما يتحسّن الطلاب على المعيار فإنّ الدرجة سوف ترتفع حتى ولو بدأت منخفضة لأنّها تمثل التعلّم في نفس المجال. ولو تمَّ ذكر التحصيل بحسب المادّة، فحينئذ سوف يحدث ترتيب الدليل أثرًا أقلّ، بسبب أنّه تمَّت تغطية المعايير المختلفة في الوحدات المختلفة. وأداء معيار واحد بشكل ضعيف في بداية فترة التقرير ليس خاضعًا للمراجعة بسبب كون العمل جيّدًا في معيار مختلف باتجاه نهاية فترة التقرير.

يمكنك أن تستخدم الشكل رقم (١١–٢) ليساعدك في التقرير بشأن الوسيلة التي تستعملها من أجل تلخيص درجات طلابك الفردية في بطاقة تقرير الدرجات. وسوف تلاحظ في الشكل رقم (١١–٢) أنّ الوسائل تتبع ثلاث خطوات عامّة، وكلّ من هذه الخطوات تمّ العمل بها بوسائل مختلفة اعتمادًا على الإجابات التي أعطيتها للأسئلة الثلاث (ما نوع الدرجات؟، كيف يجب أن يؤدّي التقرير؟، وماذا يُفترض أن تعني الدرجة المكتوبة في التقرير؟).

يسرد هذا الشكل كلّ سؤال بدوره ثم يعرض مخطّطين للسياق يبدآن بإجابة السؤال الأول. وكلّ الوسائل المقترحة تُنجز هذه الأهداف:

- حدّد مجموعة من الدرجات الفردية التي ستقوم بتلخيصها، اعتماداً على بطاقة تقرير الدرجة.
- تأكّد من أنّ الدرجات الفردية التي سوف يتمُّ تلخيصها تُوجد على نفس المقياس.
- استخدم وسيلة ملخّصة تعبّر في درجة واحدة على مستوى التحصيل الفعلي المعروض في مجموعة من الدرجات الفردية.

والأقسام التالية سوف تناقش كلاً من هذه النقاط بتفصيل أكبر.

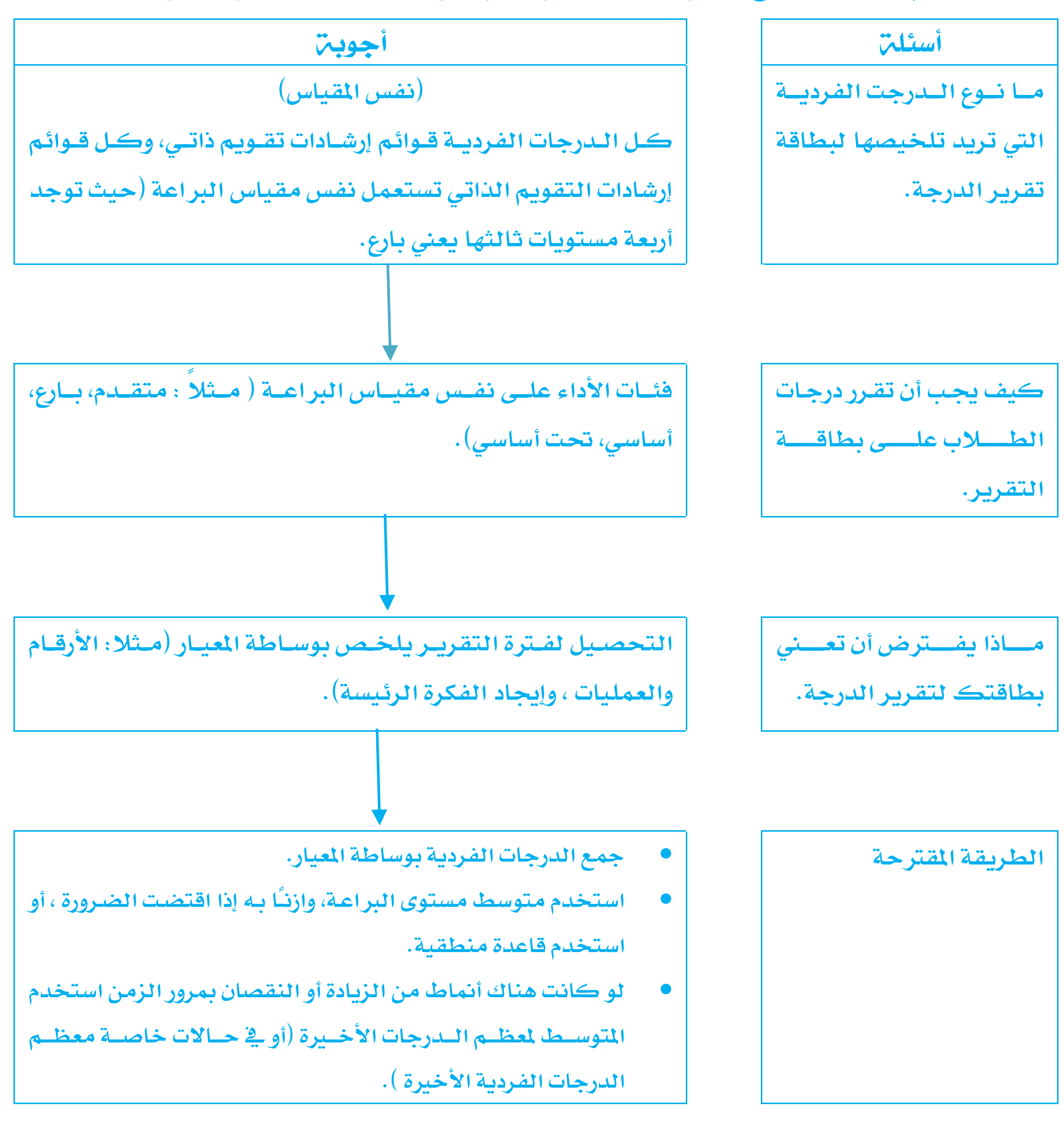
حدّد مجموعة الدرجات الفردية التي ستقوم بتلخيصها، اعتمادًا على ما ستعنيه درجة بطاقة التقرير

من المفترض عادةً أن تعكس درجات بطاقة التقرير تحصيل معيار أو التحصيل في مادّة. إنّه من المهم التأكّد من أنّك سجلت الدرجات مرتّبة بالمعيار أو بالمادة على التوالي. وهذا يبدو واضحًا أنّك لا تحتاج إلى نصح بشأنه، وعلى أيّة حال فهو يستحق الإشارة إليه، خاصّة في كتاب عن قوائم إرشادات التقويم الذاتي.

ولو استعملت قوائم إرشادات التقويم الذاتي التحليلية في مشروع وأنت تمنح الدرجات بالمادّة، فعادة ما تلخّص مجموعة قوائم إرشادات التقويم الذاتي التحليلية من أجل مشروع في نقطة واحدة شاملة، كما ناقشنا ذلك في قسم سابق من هذا الفصل. وعلى أيّة حال إذا استخدمت قوائم إرشادات التقويم الذاتي التحليلية لمشروع وأنت تمنح الدرجات بالمعيار، فقد تحتاج لحفظ واحد أو أكثر من المعايير منفصلاً، فعلى سبيل المثال؛ إذا كتب الطلاب تقريرًا عن حدث في التاريخ وآثاره، ومُنحت الدرجة باستخدام قائمة إرشادات التقويم الذاتي للمشاريع المكتوبة في الشكل رقم (٤–٢)، فإنّ نقاط "المحتوى" و"التعليل والدليل" يمكن أن تُوضع معًا لتصبح مؤشرات للمعيار عن الفهم وتحليل الحوادث التاريخية، ونقطة "الوضوح" قد تصبح مؤشرًا لمعيار عن التواصل عن الحوادث التاريخية أو معيارًا عن الكتابة التوضيحية (التفسيرية).

الشكل رقم (١١-٢)

شجرة القرار لدمج الدرجات الفردية بالنسبة لبطاقة تقرير ملخص الدرجات



ملحوظة : هذا المخطط يلخص معظم قرارات منح الدرجات الشائعة. ولو كانت سياسيات منح الدرجات التي عليك اتباعها ليست موجودة هنا، فاستخدام الشروح التي النص لتفكر في أفضل وسيلة لاستخدامها.

الشكل رقم (١١-٢)

شجرة القرار لدمج الدرجات الفردية بالنسبة لبطاقة تقرير ملخص الدرجات (تتمة)

(مقاييس مختلطة)

كل الدرجات الفردية قوائم إرشادات تقويم ذاتي، لكن ليس كل مقاييس إرشادات التقيم الذاتي هي نفس الشيء.

أو

بعض الدرجات الفردية قوائم إرشادات تقويم ذاتي وبعضها نسب مئوية (مثلاً: درجات اختبار).

(الفئات)

درجات بالحروف (مثلاً: أ، ب ، ج، د، هـ) أو فئات أداء (مثلاً: متقدم، بارع، أساسي، تحت الأساسي، أو متميز، مقنع، يحتاج تحسين).

(النسب المئوية)

النسب المئوية (مثلاً: ٩٨٪، ٩٣٪.. إلخ).

التحصيل لفترة التقرير يلخص بالمعيار (مثلاً: الأرقام والعمليات، وإيجاد الفكرة الرئيسة.

- جمع الدرجات الفردية بوساطة المعيار.
- حول كل درجة فردية للدرجة بالحروف أو فئة الأداء التي تمثلها (أو سجل الدرجات بهذه الطريقة في المقام الأول.
- لو كانت هناك أنماط من الزيادة أو النقصان بمرور الزمن، استخدم المتوسط لمعظم الدرجات الأخيرة (أو في حالات خاصة معظم الدرجات الفردية الأخيرة).

التحصيل لفترة التقرير يلخص بالمادة (مثلاً القراة، الرياضيات، العلوم، العلوم الاجتماعية).

- جمع الدرجات الفردية بوساطة المادة.
- حول كل درجة فردية للدرجة بالحروف أو فئة الأداء التي تمثلها (أو سجل الدرجات بهذه الطريقة في المقام الأول).
- استخدم مستوى متوسط البراعة، موازنًا ما اقتضت الضرورة.

التحصيل لفترة التقرير يلخص بالمادة (مثلاً القراءة ، الرياضيات، العلوم، العلوم الاجتماعية).

- تحويل قوائم إرشادات التقويم الذاتي إلى نسب مئوية لا يوصى به، ولكن إذا اقتضته سياسة المؤسسة استخدم هذه الطريقة.
- جمع الدرجات الفردية بوساطة المادة.
- حول كل درجة فردية إلى نسبة مئوية.

-دع الدرجات التي هي نسب مئوية كما هي.

-اجعل النسب المئوية مأخوذة من قوائم إرشادات ذاتية تحليلية بمجموع عشرين نقطة على الأقل بتقسيم مجموع النقاط المكتسبة، وتأكد من ألا تستخدم قوائم إرشادات تقويم ذاتي أقل من مجموع عشرين نقطة ، أو استخدام مخطط التحويل.

- استخدم متوسط أو منوال النسبة المئوية، موازنًا ما اقتضت الضرورة.

ولذلك فمن المهمّ أن تعرف ما المجموعة المحدّدة من المعلومات التي سوف تحتاجها من أجل درجة بطاقة تقريرك قبل أن تسجّل درجاتك الفردية فلو كنت قد سجّلت درجاتك الفردية بالمعيار أو المادّة، حسب الحاجة، فبإمكانك أن تحسب بسهولة درجات ذات مغزى لبطاقة تقرير، وإن لم تكن قد سجّلتها، أو إنّك قد أخرجت الدرجات الكلية من نتائج قائمة إرشادات تقويم ذاتي فذلك يجب أن يُحفظ منفصلاً، ولن تكون عندك المعلومات الصحيحة في المتناول عندما يحين الزمن لحساب الدرجات النهائي. وأسوأ من ذلك إذا سجّلت درجات منظّمة بطريقة غير صحيحة في سجل درجات يحسب الدرجات على نحو تلقائي، قد يجوز ألا تكون حتى واعيًا أن الدرجات النهائية لا تعني ما قصدت إليه أن تعنيه.

ابدأ فترة التقرير باختيار طريقة التنظيم لسجلات الدرجة. إنّه ليس من الصعب التنظيم في وقت مبكر، وإنّه من الصعب جدًّا، وأحيانًا من المستحيل أن تعيد تنظيم نتائج مضطربة.

تأكّد من أنّ الدرجات الفردية يتمّ تلخيصها على نفس المقياس المتدرّج؛

ونعني هنا بالمصطلح مقياس متدرّج الأعداد أو المستويات التي يُعبّر بها عن الدرجة الفردية. وقد تكون هناك أنواع مختلفة من المقاييس المتدرّجة في إطار مجموعة الدرجات التي حدّدتها بوصفها المجموعة التي سوف يتمّ تلخيصها لدرجة بطاقة تقرير. وعلى سبيل المثال؛ فقد يكون لديك نسب مئوية، وبعض قوائم إرشادات تقويم ذاتي من أربع نقاط، وبعض قوائم إرشادات تقويم ذاتي من ستّ نقاط، وهكذا. ومن الواضح أنّ الرقم (٤) تنقل معلومات مختلفة جدًّا فيما يتعلّق بالتحصيل على هذه المقاييس المختلفة، وإذا كان عليك بعد أن تحسب متوسّطها، فهذه المعاني المختلفة سوف تكون مشوّشة.

ولو كنت قد استخدمت قائمة إرشادات التقويم الذاتي بنفس مقياس البراعة لأي تقويم متدرّج، سواء أكان ذلك اختبارًا أم تقويم أداء أو مشروعًا أو فرضًا مدرسيًّا من أيّ

نوع، فإنّ درجاتك الفردية سلفًا على نفس المقياس لأجل منح الدرجات. يصف الفصل السادس كيف تنشئ هذا النوع من قائمة إرشادات التقويم الذاتي.

ولو كانت كلّ درجاتك المسجّلة من أجل الفروض الفردية من قوائم إرشادات التقويم الذاتي، لكن قوائم إرشادات التقويم الذاتي لم تصمّم بحيث إنّ المستويات لها نفس المعنى، أو أنّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي ليس لها جميعًا نفس عدد المستويات، أو كليهما، فأنت تحتاج لأن تضعها جميعًا على مقياس واحد قبل أن تدمجها معًا. وهذا يتبع مبدأ "مقارنة التفاح والبرتقال" (مقارنة الشيء بغير نظيره)، وتحتاج إلى أن تتأكّد من أنّ جميع قوائمك لإرشادات التقويم الذاتي تفاح (أو برتقال أو موز بالنسبة لذلك الأمر)، أي أنّها جميعًا يُمكن مقارنتها، والدمج بينها في شكل ذي معنى.

وسواء إذا كانت مجموعة الدرجات الفردية بحسب المادّة أو المعيار، فإن كنت تدوّنها بدرجات الحروف (على سبيل المثال: أ، ب، ج، د، هـ)، أو بحسب فئات الأداء على سبيل المثال: متقدّم، بارع، مقارب للبراعة، ليس بعد، أو في أيّ مقياس قصير آخر، فهذا حقيقة قائمة فئات مرتّبة للتحصيل، وأسهل شيء تفعله أن تحوّل كلّ درجة منفردة إلى طائفة في ذلك المقياس. وعندئذ عندما تُدمج الدرجات سوف تكون نتيجتك سلفًا على المقياس الذي تحتاجه، وسوف تحفظ نفسك من القيام بتحويل ثانٍ. وأُوصي بأن تفعل ذلك في الوقت الذي تسجّل فيه كلّ درجة فردية، فإن لم تفعل قُم بالتحويل قبل أن تحسب درجة بطاقة التقرير.

وعلى سبيل المثال، خذ في الاعتبار الشكل رقم (١١—٣)، فالقسم الأعلى منه يرصد درجات خمس تقويمات لعدد أربعة طلاب، وتعرض هذه الدرجات وضعًا عامًا يحدث عندما يكون المدرّسون قد استخدموا خليطًا من الاختبارات والمسابقات، تمّ إعطاؤها درجات بنسب مئوية، وتقويمات أداء تمّ إعطاؤها درجات بقوائم إرشادات التقويم الذاتي. إنّ استخدام مقاييس متعدّدة ومختلفة ممارسة جيّدة، تسمح بتقويم مناحٍ مختلفة من مجال محتوى، في مستويات معرفية مختلفة وبطرائق أداء مختلفة. وعلى أيّة حال فهي توجد وضعًا غير متوافق مع المقاييس كما يبيّن الشكل رقم (١١—٣). خذ لحظة لتؤكّد لنفسك لو أنّك ببساطة

أخذت متوسّط الأعداد (جمعتها وقسمتها على ٥) ، سوف تحصل على نتائج غير قابلة للتفسير.

الشكل رقم (١١-٣)

مثال للتلخيص بتحويل الدرجات الفردية إلى مقياس يستخدم للتقرير

الدرجات الأصلية للتقويم الفردي						
الطالب	التقويم # ١	التقويم # ٢	التقويم # ٣	التقويم # ٤	التقويم # ٥	
آيدن	٧٩	٢	٧٤	٣	٤	
بريتني	٦٨	٢	٦٩	٢	٣	
كارلوس	٩٣	٤	٩٨	٥	٦	
دانيلا	٨٨	٣	٩٢	٥	٥	
الدرجات المحوّلة مع درجة بطاقة التقرير (الوسيط)						
الطالب	التقويم # ١	التقويم # ٢	التقويم # ٣	التقويم # ٤	التقويم # ٥	درجة بطاقة التقرير
آيدن	ج	ج	ج	ب	ب	ج
بريتني	د	ج	د	ج	ج	د
كارلوس	أ	أ	أ	-أ	أ	أ
دانيلا	ب	ب	أ	-أ	-أ	-أ

ملحوظة: الدرجات الأصلية للتقويمات(#١) و(#٣) بالنسب المئوية، والدرجات الأصلية للتقويم (#)٢ كانت على قائمة إرشادات تقويم ذاتي من أربع نقاط وكانت الدرجة ٣ تشير إلى بارع. وكانت درجات التقويمات (#٤) و(#٥) على قوائم إرشادات تقويم ذاتي من ستّ نقاط وكانت الدرجة (٤) فما فوق تشير إلى بارع. أمّا الدرجات المحوّلة كانت قد وضعت على مقياس درجات من الحروف (أ، ب، ج، د، هـ) لأنّه تمَّ تلخيصها على درجات من الحروف من أجل بطاقة تقرير.

ولحلّ هذه المشكلة علينا أن نتبيّن مغزى كلّ درجة فردية من حيث مقياس المنح الذي يجب أن تستخدمه لتقرير النتيجة حتى تستطيع أن تدمج النتائج بطريقة ذات مغزى. وفي هذا الرسم الإيضاحي تتطلّب بطاقة التقرير درجات من الحروف. ولو احتاجت بطاقة التقرير إلى تقرير مستويات البراعة (متقدّم، وبارع، وما إلى ذلك) فسيكون الإجراء نفسه، ولكن بدلاً من التحويل إلى حروف سوف تحوّل إلى مستويات براعة.

وفي هذا المثال فإنّ التقويمات(#١) و(#٣) كانت اختبارات، وكانت درجاتها بالنسب المئوية. وقد تمَّ تحويل درجات الحروف باستخدام المقياس ٩٠—١٠٠= أ)، (٨٠—٨٩=ب) وهكذا لتسهيل الرسم الإيضاحي. ويمكنك بالطبع استخدام المقياس الموجود في مقاطعتك أو مدرستك لتقوم بهذا التحويل.

كان التقويم (#)٢ تقويم أداء تمَّ تسجيل نقاطه بقوائم إرشادات تقويم ذاتي من أربع نقاط حيث كانت الدرجة (٣) تعني بارع. وقد تمَّ تحويل نتائج قائمة إرشادات التقويم الذاتي إلى درجات حروف بحكم يقول إنّ (٣) (بارع) يمثّل عمل المستوى (ب)، و(٢) (مقارب للبراعة) يمثّل عمل المستوى (جـ). وكانت التقويمات (#٤) و (#٥) تقويمات أداء تمَّ تسجيل نقاطها لقوائم إرشادات تقويم ذاتي من ستّ نقاط، شبيهة بقوائم إرشادات التقويم الذاتي ذات السمة (٦+ ١)، حيث تعني الدرجة (٤) فما فوق(بارع). وفي هذا المثال لتكون متّسقاً مع الحكم باستخدام (ب) لتمثّل (بارع)، فقد تمَّ تحويل قائمة إرشادات التقويم الذاتي كما يلي:(٦= أ)،(٥= أ—)، (٤= ب)، (٣= ج)، (٢= د)، (١= ف) "راسب". أمّا بالنسبة لتحويلات النسبة المئوية، فبإمكانك أن تستخدم ما تواضع عليه الناس في مدرستك أو مقاطعتك لتحوّل نتائج قائمة إرشادات التقويم الذاتي إلى حروف، والتي ليس عليها أن توافق التحويلات في هذا المثال.

ولو كنت تستخدم قوائم إرشادات التقويم الذاتي، لكن درجات بطاقة التقرير ينبغي أن يتمّ التعبير عنها بالنسبة المئوية فذلك موقف محرج، فمن الناحية الفنية لا

تستطيع أن تضيف دقّة (المزيد من الامتياز أو التدريج على المقياس المتدرّج) لأن ذلك لم يكن هناك منذ البداية. لذلك فإن ترسم عددًا صغير من فئات الأداء من قوائم إرشادات تقويم ذاتي على مقياس بإمكانية (١٠١) نقطة (صفر– ١٠٠) ليس شيئًا ملائمًا لتفعله. وإذا كنت تريد أن تختم بالنسب المئوية، على أيّة حال، فلن يفيدك كثيرًا إذا قلت لك– وحسب– لا تستعمل النسب المئوية مع قوائم إرشادات التقويم الذاتي– سوف تكون صحيحًا من الناحية الفنية إذا استعملتها، ولكن لن يبقى لك سبيل لتقرير درجات الطلاب.

ولذلك اقترح إذا كان عليك أن تقرّر الدرجات بالنسب المئوية، أن تعمل على تغيير نظام مقاطعتك في تقرير الدرجات، وفي أثناء ذلك عليك أن تعلم أنّك تتنازل من أجل سياسة مطلوبة تالية. ولو كان عليك أن تقرّر الدرجات النهائية بالنسب المئوية، فمن الأفضل أن تستخدم أحكامًا عن تعلّم الطلاب بدلاً من الرياضيات التي تشوّه المغزى حول تعلّم الطلاب. وسواء إذا كانت درجاتك المسجّلة للفروض الدراسية الفردية من قوائم إرشادات التقويم الذاتي، أو كان بعضها من قوائم إرشادات التقويم الذاتي وبعضها من غيرها وكان معبّراً عنها بالنسب المئوية، فأنت تحتاج أن تضعها جميعاً على مقياس مدرّج بالنسبة المئوية قبل أن تدمجها معًا، والغرض هو أن تتأكّد من أنّها جميعًا قابلة للمقارنة ويُمكن دمجها لتمنح نتيجة ذات مغزى على مقياس النسبة المئوية المدرّج.

وإذا كنت تعلم أنّك تحتاج إلى النسبة المئوية، فيمكن أن تحصل على هذه النقاط من قوائم إرشادات التقويم الذاتي بواحدة من طريقتين، فإمّا أن تحسب النسب المئوية رياضيًّا من قوائم إرشادات التقويم الذاتي، أو تستطيع أن تستعمل رسمًا للتحويل مبني على حكم.

ولحساب النسب المئوية من قوائم إرشادات التقويم الذاتي (أتراجع عن كتابة ذلك، ما أسوأه من موقف يجد الإنسان نفسه فيه)، تأكّد من أنّ كلّ قوائم إرشادات التقويم الذاتي التي تستعملها من أجل الفروض الدراسية لديها على الأقل عشرين نقطة، والأحسن إن كانت ثلاثين. واستخدام مجموع (٢٠) نقطة على الأقلّ يساعد في مخاطبة

مشكلة معاني النسب المئوية غير المطابقة لمعاني قائمة إرشادات التقويم الذاتي، التي تمَّ توضيحها في مقدّمة هذا الفصل(تذكر الأمثلة أنّ ثلاثة من أربعة تساوي (٧٥٪)، وهي ليست " بارع" على معظم مقاييس منح الدرجات ذات النسب المئوية).

لن تستطيع أن تكون قادرًا على تحاشي هذه المشكلة كلية، لكن يمكن أن تحسّن منها قليلاً باستخدام أرقام أكبر، فخمسة ثلاثات على قائمة إرشادات تقويم ذاتي من أربع نقاط لا تزال تعطي (٧٥٪) [١٥من ٢٠ نقطة ممكنة]. على أيّة حال ففي حالة (٣) من أربعة يرتفع المقياس من (٧٥٪) إلى (١٠٠٪)، وكان من الممكن أن تسجّل أي شيء فيما بين. وباستخدام خمس قوائم إرشادات تقويم ذاتي من أربع نقاط لجملة (٢٠) نقطة، فهناك إمكانية تسجيل نقاط فيما بين (٨٠٪ لأربع ثلاثات و أربعة واحدة، و٨٥٪ لثلاث ثلاثات وأربعات اثنين وهكذا). وبيت القصيد لو أنّه عليك أن تحوّل قوائم إرشادات – متذمّرًا وصارخًا من المعلومات التي فيها تنازل عن تعلّم الطلاب – فعليك أن تؤدّيها على الأقلّ بمجمل نقاط لا يقلّ عن عشرين نقطة أو أكثر.

كان عندي سؤال ذات مرّة من أستاذة في ورشة عمل عن منح الدرجات، وسألتني عن قوائم إرشادات التقويم الذاتي التي فيها أدنى فئة وهي (أ)، و غالبًا ما يكون وصف الأداء في الفئة المنخفضة يتضمّن شيئًا مثل "الإجابة لم تكن مقروءة" أو "لم تعطِ الإجابة". وقد كانت المدرّسة – في الواقع– مهتمّة بالطلاب الذين سوف يحصلون على نقاط مقابل عدم فعلهم لشيء. وقد كان ذلك سؤالاً مثيرًا للاهتمام، لكنه يعتمد على الافتراض أنّ الدرجات تُمنح مقابل عمل، فالدرجات يُفترض أن تكون مقاييس للتحصيل، وهي دائمًا ما تكون على مقاييس اعتباطية يخترعها المربّون. لو أن طالبًا سجل (٢٥٪) بسبب أنّه حصل على خمس واحدات (جمع واحد) على فرض دراسي سجلت نقاطه بقوائم إرشادات تقويم ذاتي من أربع نقاط، فالطالب لا يزال راسبًا. وفي الحقيقة إنّ نسبة (٢٥٪) هي بالضبط مثل

فرصة تسجيل النقاط بالصدفة بالنسبة لاختبار اختيار من متعدّد بأسئلة من أربعة اختيارات تمّ تسجيلها صحيح/ خطأ، ثمّ تمَّ تحويلها إلى نسبة مئوية.

استخدام رسم بياني لتحويل قائم على الحكم لتحويل نقاط قائمة إرشادات تقويم ذاتي إلى نسب مئوية، يُمكن الدفاع عنه أكثر بقليل من حساب النسب المئوية من نقاط سجّلت على قائمة إرشادات تقويم ذاتي، لأنّ الأحكام هي عمّا تقوله النقاط عن تعلّم الطلاب. ولا يزال من المستحيل رياضيّاً أن تجعل نقاطاً أكثر دقّة ممّا كانت عليه في المقام الأول، لكن على الأقلّ فإنّ الأحكام يمكن أن تكون مدروسة. الشكل رقم (١١– ٤) نموذج لمخطط تحويل مبني باستخدام حكم مدرّس.

الشكل رقم (١١ - ٤)

مخطّط بياني لتحويل مبني على الحكم من أجل تسجيل نتائج

قائمة إرشادات تقويم ذاتي بوصفها نسباً مئوية

متوسّط النقاط لكلّ المعايير لتقويم واحد	درجة النسبة المئوية المبنية على الحكم لذلك التقويم
٤،٠	٪٩٩
٣،٥	٪٩٢
٣،٠	٪٨٥
٢،٥٠	٪٧٩
٢،٠	٪٧٥
١،٥	٪٦٧
١،٠	٪٥٩

يعكس المخطّط في الشكل رقم (١١— ٤) أحكاماً عن التعلّم. والتعليل قد حدث من افتراض أساسي أنّ الدرجة (٣) كان من المفترض أن تعكس البراعة، ولذلك يجب أن تنتهي بأن تكون (ب) "متوسّطة" على مقياس النسبة المئوية المستخدمة في المدرسة. وفي هذا المثال لتسهيل الرسم الإيضاحي فنحن نمثّل النسبة المئوية على مقياس حيث (٩٠—١٠٠) تمثّل الدرجة (أ)، و ٨٠ — ٨٩ تمثّل الدرجة (ب)، وهكذا. وبالتالي فإنّ مخطّط التحويل هذا، يكون الطالب الذي أداؤه في أسفل قائمة إرشادات التقويم الذاتي راسباً، لكنه على قمّة مدى (ف) (الرسوب) على مقياس النسبة المئوية. ومخطّط التحويل المبني على أحكام مختلفة عمّا ينبغي أن تمثّله مستويات الأداء الأربع على مقياس مدرّج سوف يكون له أيضاً أرقام مختلفة.

إنّه من الأفضل إذا كانت مخطّطات التحويل مثل هذا، قد صمّمها عدد من المدرّسين أو الشعبة بأكملها أو المدرسة، وكلّما انعكست وجهات نظر أكثر في الأحكام، كان من الأسهل استخدامها وتوضيحها للطلاب أو الآباء.

وأخيرًا لنختتم هذا القسم أودّ أن أكرّر بأنّ استخراج نسب مئوية من قوائم إرشادات التقويم الذاتي حلّ وسط، أنا لست سعيدة به، وعليك أن تفعله فقط إذا كانت سياسة منح الدرجات تتطلّب ذلك.

استخدم وسيلة تلخيص تعبّر في درجة واحدة مستوى التحصيل " القياسي" المبيّن في مجموعة الدرجات الفردية

بمجرد ما يكون لك مجموعتك من الدرجات الفردية على نفس المقياس "تفاح إلى تفاح "– إذا شئت– فأنت جاهز لدمجها معًا. ولمعظم الأغراض فأنا أُوصي باستخدام الوسيط، لأنّه مقياس ملائم للأداء "القياسي" عندما تكون مقاييس الأداء فئات مرتّبة. ووزن الدرجات الأكثر أهمية سهل عندما تحسب الوسيط (على سبيل المثال فمن أجل أن تضاعف، عليك أن تحسب نفس الدرجة مرتين، ولتضاعف ثلاث مرات، أحسبها ثلاث مرات). ولا يعطي الوسيط وزنًا أكثر لنقطة منخفضة حدّ التطرّف أو مرتفعة حد التطرّف، أكثر من أيّ نقطة أخرى منخفضة أو مرتفعة.

ولو كنت تكتب تقريرك بدرجات الحروف (على سبيل المثال: أ، ب، ج، د، هـ) أو بفئات الأداء (على سبيل المثال: متقدّم، بارع، شبه بارع، ليس بعد) أو بأيّ مقياس آخر أقصر هو في الحقيقة قائمة بفئات تحصيل مرتّبة، استخدم وسيط درجة الحروف أو فئات الأداء. وقبل أن تأخذ الوسيط، قرّر إن كنت تحتاج لأن تزن بعض الدرجات الفردية أكثر من بعضها الآخر.

وإذا كنت تضع تقرير الدرجات بالمادّة مع مقياس التعلّم لدرجات الفروض الفردية على معايير مختلفة، راعي أن تُضاعف الدرجات الفردية التي تعكس معايير أهمّ، أو يجب أن تراعي مُضاعفة الدرجات الفردية التي تعكس تفكيرًا معقّدًا أو عملاً موسّعًا مقارنة بالدرجات الفردية التي تعكس التذكّر أو الفهم الحرفي. وبعد أن تقتنع بأوزان درجاتك الفردية اجعلها تُسهم بحسب المجموعة الكاملة للمعلومات، ثم خُذ الوسيط،

كما هو موصوف أعلاه ﴾ الشكل رقم (١١–١). وفي المثال ﴾ الشكل رقم (١١– ٣) لم يكن القرار أن تزن أيّ تقويم أكثر من آخر، فكلّ تقويم فردي يساوي نفس الوزن. ثم استخدم الوسيط ليلخّص مجموعة من خمس درجات، والنتائج المعروضة ﴾ العمود تمّت تسميتها "درجة بطاقة التقرير".

ولو كنت تضع تقرير الدرجات بالمعيار بدلاً عن المادّة، مع كلّ الفروض التي تمثّل التعلّم ﴾ إطار نفس المجال، فيجب أن تزن الدرجات الفردية بالنسبة للإسهام الذي تريد منها أن تجعله لدرجة بطاقة التقرير. وعندما تُنهي فعل ذلك، على أيّة حال، اصمت قبل أن تحسب الوسيط وانظر إلى النماذج ﴾ الدرجات الفردية طوال الزمن. فلو كانت النماذج تشبه منحنى التعلّم تبدأ بالانخفاض ثمّ ترتفع وبعد ذلك تستوي أفقيًّا– فهذه الدرجات الفردية ﴾ فترة الاستواء الأفقي تمثّل تحصيل الطلاب الحالي على هذا المعيار، وخُذ الوسيط منها.

إذا كان النموذج على خلاف ذلك، يتناقص عبر الزمن (أكثر ندرة لكنه يحدث) يجب ألا تزال آخذًا الوسيط من الدليل الحالي، أو يجب أن تأخذ الوسيط لكلّ الدرجات الفردية لتعطي الطلاب فائدة الشكّ. وسوف تحتاج أيضًا أن تعرف السبب وراء لماذا يحدث هبوط مفاجئ للطالب. وفي الواقع إنّه من الأفضل أن تلاحظ هذا الهبوط المفاجئ قبل وقت التقرير المدرسي عن الطالب، وأن تستطيع أن تفعل شيئًا بشأنه.

إذا لم يكن هناك نموذج مميّز، خُذ الوسيط من كلّ الدرجات الفردية. وتبيّن حالة كورت ﴾ الشكل رقم(٦– ٤) هذا السيناريو.

إذا كنت تستخدم قوائم إرشادات تقويم ذاتي لكلّ درجات بطاقة تقريرك ينبغي أن يعبّر عنها بالنسب المئوية، فأنت سلفاً قد حوّلت كلّ من درجاتك الفردية إلى نسب مئوية. أعطِ وزناً أكثر للتقويمات ذات المعايير الأكثر أهمية والتقويمات التي تقيس التفكير المعقّد والموسّع، ووزناً أقلّ للتقويمات ذات المعايير الأقلّ أهمية والتقويمات التي تتعلّق

بتذكّر المعلومات. ولا زلت أُوصي بأن تُستعمل النسبة المئوية للوسيط بوصفها درجة تلخيصك، وبتلك الطريقة تقلّل من الأثر العنيف للنقاط المتطرّفة، ويكون لا تزال قادرًا على تقرير متوسط درجة يُمكن الدفاع عنها (حقيقة أنا أُوصي بالوسيط حتّى من أجل تلخيص الدرجات التي بدأت جميعها بوصفها نسبًا مئوية، وليس قوائم إرشادات تقويم ذاتي، لنفس ذلك السبب). على أيّ حال يمكنك أن تستخدم نسبة الوسيط المئوية بوصفها درجة تلخيصك كذلك.

تأمّل ذاتي

أيّ فروع شجرة القرار في الشكل رقم (١١ - ٢) أكثر صلة بسياسات منح الدرجات واحتياجات مدرستك أو صفّك الدراسي؟ وكيف توافق ممارساتك في منح الدرجات التوصيات التي قدّمت في هذا الفصل؟

تلخيص

وضّح هذا الفصل كيف تُستخدم قوائم إرشادات التقويم الذاتي من أجل تقويمات منح الدرجة الفردية، ثم كيف تدمجها مع نتائج تقويم فردي أخرى من درجات بطاقة التقرير. وفي رأيي أنّ معظم الجوانب المهمّة من قوائم إرشادات التقويم الذاتي هي كيف يمكن استعمالها لتصف وتطوّر وتساعد التعلّم. والتوصيات بشأن منح الدرجات في هذا الفصل لكلّ من التقويمات الفردية وبطاقات التقرير، يُهدف بها إلى التعامل مع نتائج استخدام قوائم إرشادات التقويم الذاتي من أجل التعلّم بطريقة تُحافظ على المغزى المستهدف من التعلّم. ولأنّ تسجيل النقاط من قوائم إرشادات التقويم الذاتي يشبه أيّ أرقام أخرى، فإنّ المدرّسين بغير علم يجمعون أو يعطون متوسّطها بوسائل غير ملائمة لمقاييس متدرّجة لفئة مرتّبة وقصيرة. وآمل أن يكون هذا الفصل قد ساعدك في أن تفكّر في مغزى الدرجات الناشئة عن قوائم إرشادات التقويم الذاتي.

ويُوصي الفصل بممارسات بطاقة التقرير المعتمدة على سلسلة من القرارات بشأن منح الدرجات التي تعتمد على الدرجات الفردية التي عندك، والطريقة التي يجب أن تُعبّر بها عن درجة بطاقة التقرير، ومغزى درجة بطاقة تقريرك المستهدف أن تكون له، وهذا هو السبب أن هناك توصيات مختلفة. هذا الفصل لا يستطيع بالطبع أن يغطّي أيّ إجابة محتملة لهذه الأسئلة الثلاثة. فإذا كان موقفك لم تتمّ تغطيته فبمستطاعك اتّباع الخطّة العامّة.

١ - حدّد مجموعة الدرجات الفردية التي تريد تلخيصها.

٢ - ضعها جميعًا على نفس المقياس.

٣ - استخدم وسيلة تلخيص ملائمة لهذا النوع من النقاط الذي عندك، وذلك ينتج عن أكثر رسالة ملائمة بشأن تحصيل طالب.

خاتمة الكتاب

قوائم إرشادات التقويم الذاتي شائعة جدًّا، ولكن من خلال خبرتي فهي غالبًا ما يتمّ التعامل معها بشكل سيئ، فكثيرًا ما تجد معايير عديمة الأهمية أو تعتمد القائمة (على سبيل المثال "في الفقرة أربع صفات"). ومن الشائع أن نجد قوائم إرشادات تقويم ذاتي تُستعمل مثل أيّ مشروع لمنح الدرجات قائم على النقاط، من دون الاستفادة من الفرص التي يقدر عليها التقويم التكويني والتقويم المتمركّز على الطلاب. ومن الشائع جدًّا ممارسات منح الدرجات بدمج قوائم إرشادات التقويم الذاتي مع نقاط الاختبار ودرجات أخرى، بطريقة كما لو كانت تشوّه تحصيل الطلاب في الدرجة النهائية. وهناك فائدة مباشرة واحدة من هذا الكتاب وهي أنّه يقدّم مصدرًا يخاطب هذه المشكلات العامّة.

أعتقد على أيّة حال، أنّ هذا الكتاب سوف يكون أكثر من ترياق للمشكلات المرتبطة بقوائم إرشادات التقويم الذاتي وبشروح واضحة ومدى من الأمثلة، وبتضمين الاستراتيجيات التعليمية لاستخدامها مع قوائم إرشادات التقويم الذاتي، وآمل أن يثير هذا الكتاب في نفوس المدرّسين الرغبة نحو استخدام أكثر فاعلية لتدريس وتقويم قائمين على قوائم إرشادات التقويم الذاتي، وإلى المزيد من إشراك الطلاب– على وجه الخصوص– في تقويمهم وتعلّمهم أنفسهم. ولذلك آمل أن يدعم الكتاب المدرّسين ويسهم في تقدّم تعلّم الطلاب. كما آمل أيضًا أن تساعد الأمثلة والشروح المدرّسين في مزيد من الاستخدام النشط والمدروس لقوائم إرشادات التقويم الذاتي (تصميم وتخطيط قوائمهم لإرشادات التقويم وليس انتزاعها من كتاب أو إنترنت)، وهذا أيضًا ينبغي أن يفضي إلى مزيد من التدريس والتعلّم الاستراتيجيين.

تأمّل ذاتي

ما نظرتك الحالية لقوائم إرشادات التقويم الذاتي؟ وقارن هذا التأمّل بالتأمّل الذي كوّنته في بداية هذا الكتاب.

الملاحق

- الملحق(أ): قائمة إرشادات تقويم ذاتي للنقاط الستّ لسمة الكتابة (٦+١)، الصفوف (٣-١٢) قائمة إرشادات تقويم ذاتي لنقاط الكاتب الستّ.
- الملحق(ب): النقاط الست لقائمة إرشادات التقويم الذاتي لسمة الكتابة (٦+١)، الصف الثاني – رياض الأطفال (مبيّنة بالصور) قائمة إرشادات التقويم الذاتي للكاتب المبتدئ في الصف الثاني من رياض الأطفال (مبيّنة بالصور)

الملحق(أ)

قائمة إرشادات تقويم ذاتي للنقاط الستّ لسمة الكتابة (٦+١)، الصفوف (٣-١٢)

قائمة إرشادات تقويم ذاتي لنقاط الكاتب الستّ:الأفكار

	غير بارع		
	١ مبتدئ	٢ ناشئ	٣ نامٍ
	لا توجد فكرة رئيسة، أو غرض أو موضوع مركزي، والقارئ يجب أن يستنتج ذلك من التفاصيل الناقصة أو السطحية.	الفكرة الرئيسة لا تزال غائبة، على الرغم من أن الموضوع يبدو للعيان.	الفكرة الرئيسة موجودة، لكن يجوز أن تكون واسعة أو مبسّطة.
أ	لا موضوع يبدو للعيان.	تنبثق عدّة موضوعات، وأيّها قد يصبح الأطروحة المركزية أو الموضوع الرئيس.	المواضيع تصبح واضحة على الرغم من أنها لا تزال واسعة، وينقصها التركيز، وعلى القارئ أن يستنتج الرسالة.
ب	دعم الموضوع لا يبدو واضحًا.	دعم الموضوع محدود وغير واضح، وطوله غير كاف لتطويره.	دعم الموضوع عرضي ومربك وليس فيه تركيز.
ج	لا توجد تفاصيل.	توجد قليل من التفاصيل، والقطعة ببساطة تعيد تقرير الموضوع والفكرة الرئيسة أو تجيب السؤال ليس غير.	توجد تفاصيل إضافية لكن تنقصها الخصوصية ، وتبرز للعيان الفكرة الرئيسة أو الموضوع ولكن تبقى ضعيفة.
د	الكاتب لا يكتب من معرفته أو تجربته ، والأفكار ليست للكاتب.	الكاتب يعمّم الموضوع دون معرفة شخصية أو تجربة.	يخبر الكاتب اعتماداً على خبرات الآخرين بدلاً من إبداء خبرته الشخصية.
هـ	لا إجابة لتساؤلات القارئ.	للقارئ عدد من التساؤلات بسبب نقص التفاصيل ، ومن الصعب ملء الفجوات.	يبدأ القارئ في إدراك التركيز مع التفاصيل، على الرغم من بقاء التساؤلات.
و	الكاتب لا يساعد القارئ على خلق أيّ ارتباطات.	لا يزال الكاتب لا يربط القارئ بالموضوع بأيّ شكل، رغم إجراء عدد من المحاولات.	يعطي الكاتب تلميحات في الموضوع ، ويصنع القارئ بعض الارتباطات السببية.
السؤال الرئيس: هل ظل الكاتب مركّزاً، وشارك المعلومات الأصلية والطازجة أو منظور الموضوع؟			

قائمة إرشادات تقويم ذاتي للنقاط الستّ لسمة الكتابة (٦+١)، الصفوف (٣-١٢)
قائمة إرشادات تقويم ذاتي لنقاط الكاتب الستّ:الأفكار (تتمة)

	بارع		
	٤ قادر	٥ ذو خبرة	٦ استثنائي
	يتمّ التعرّف على الموضوع بوصفه فكرة رئيسة، والنمو لايزال أساسيًّا أوعامًا.	الفكرة الرئيسة واضحة بشكل حسن بالتفاصيل، لكنها يمكن أن تستفيد من معلومات إضافية.	الفكرة الرئيسة واضحة ومدعّمة ، وأثريت بحكايات ذات صلة بالموضوع وبتفاصيل.
أ	الموضوع واسع بشكل واضح، ومع ذلك فاتجاه الكاتب واضح.	الموضوع مركّز لكنه لا يزال يحتاج إلى تضييق إضافي.	الموضوع ضيق ومسيطر عليه ومركّز.
ب	يبدأ دعم الموضوع في العمل، لكنه لا يبرز القضايا الرئيسة.	دعم الموضوع واضح وذو صلة ما عدا لمرّة أو مرّتين.	دعم الموضوع قوي وموثوق به ويستعمل مصادر ذات صلة ودقيقة.
ج	تبدأ بعض التفاصيل في تحديد الفكرة الرئيسة أو الموضوع، لكنها محدودة في العدد والوضوح.	تفاصيل صحيحة وموجزة تدعم فكرة واحدة رئيسة.	التفاصيل ذات صلة ومفيدة في الإخبار، وتفاصيل الجودة تمضي وراء الوضوح ولا يمكن توقعها.
د	يستخدم الكاتب أمثلة قليلة لعرض خبرته الشخصية، ولا يزال يعتمد على خبرة الآخرين.	يبرز الكاتب طرق جديدة للتفكير عن الموضوع اعتمادًا على معرفته الشخصية أوخبرته.	يكتب الكاتب من معرفته أو خبرته الشخصية، وأفكاره جديدة وأصيلة ويتفرّد بها .
هـ	يفهم القارئ المحتوى عامّة، ولديه قليل من الأسئلة.	أسئلة القارئ متوقّعة عادة ويجيب عنها الكاتب.	أسئلة القارئ مُجاب عنها جميعًا.
و	يبدأ الكاتب في العكوف على الفكرة، وفي وصل القارئ من خلال ذاته والنصّ أو العالم أو أيّ مصادر أخرى.	يربط الكاتب القارئ بالموضوع من خلال نوادر قليلة أو النصّ أو أيّ مصادر أخرى.	يساعد الكاتب القارئ على إيجاد صلات عديدة بمشاركته أفكار مهمة في الحياة.
السؤال الرئيس: هل بقي الكاتب مركزًا ومشاركًا لمعلومات أصيلة وجديدة أو المنظور حول الموضوع؟			

الملحق(أ)

قائمة إرشادات تقويم ذاتي للنقاط الستّ لسمة الكتابة (٦+١)، الصفوف (٣-١٢)

قائمة إرشادات تقويم ذاتي لنقاط الكاتب الستّ:التنظيم

	غير بارع		
	١ مبتدئ	٢ ناشئ	٣ نامٍ
	لا يُستطاع تحديد التنظيم، وينقص الإحساس بالاتجاه، والمحتوى موصول معًا بطريقة مفكّكة وعشوائية.	التنظيم في الغالب غير فعّال، وفي أحيان يوجّه القارئ هنا وهناك.	لا يزال التنظيم مشكلاً معلى الرغم من أن الهيكل يبدأ في البروز، والقدرة على متابعة النصّ تمّ إبطاؤها.
أ	ليس هناك خيط يرتّب ما يلي، ولا خاتمة تلخّص الأشياء.	مفتاح الفهم أو الخاتمة غير فعّالين أو لا يعملان.	إمّا مفتاح الفهم أو الخاتمة أو كلاهما قد يكونا غير موجودين لكنهما إكليشيهات، أو تجعلان القارئ يطلب المزيد.
ب	الانتقالات بين الفقرات مركّبة أو لا وجود لها.	تبرز انتقالات ضعيفة، وتعطي عوناً=ـًا قليلاً للانتقال من فقرة إلى أخرى، وهي غالبًا ليست كافية لإزالة الإرباك.	تستعمل بعض الانتقالات لكنها تتكرّر ولا تُحسن القيادة ممّا ينتج عنه إضعاف القوة.
ج	وضع المسائل في ترتيب لا يعمل.	قليل من الترتيب المفيد موجود، ومن الصعب معرفة كيف أنّ القطعة بأجملها تتناسب مع بعضها.	الترتيب يسيطر بالكامل، ويهيمن على الأفكار، وهو واضح وشكلي.
د	سرعة التقدّم ليست واضحة.	سرعة التقدّم ليست مناسبة، وتبطئ لدرجة الزحف عندما يريد القارئ متابعتها والعكس بالعكس.	سرعة التقدّم يهيمن عليها جزء من القطعة، وغير مسيطر عليها في الباقي.
هـ	العنوان (إذا كان مطلوبًا) يكون غائبًا.	العنوان (إذا كان مطلوبًا) لا يناسب المحتوى.	العنوان (إذا كان مطلوبًا) يُلمّح إلى روابط ضعيفة للمحتوى، وهو غير واضح.
و	ضعف الهيكلية يجعل من المستحيل في الغالب على القارئ أن يفهم الغرض.	يخفق الهيكل في أن يناسب غرض الكتاب ، فيجعل القارئ يجتهد في اكتشاف الغرض.	يبدأ الهيكل في توضيح الغرض.
	السؤال الرئيس: هل يعزّز الهيكل التنظيمي الأفكار ويجعل القطعة أسهل في الفهم؟		

قائمة إرشادات تقويم ذاتي للنقاط الستّ لسمة الكتابة (٦+١)، الصفوف (٣-١٢)
قائمة إرشادات تقويم ذاتي لنقاط الكاتب الستّ:التنظيم (تتمة)

	بارع		
	٤ قادر	٥ ذو خبرة	٦ استثنائي
	التنظيم يقود القارئ خلال النصّ من دون إرباك كثير.	التنظيم سلس، وهناك فقط بعض العيوب القليلة هنا وهناك.	التنظيم يقوّي الفكرة المركزية ويعرضها، وهو ترتيب لتنظيم مقنع ويقود القارئ عبر النصّ.
أ	توجد مقدّمة وخاتمة مقنعتان، والمقدّمة قد لا توجد إحساسًا قويًا بالتوقّع، والخاتمة قد لا تربط النهايات المفكّكة.	بينما تمضي المقدّمة و/أو الخاتمة إلى أبعد من الوضوح، فكلاهما بإمكانه أن يذهب أبعد من ذلك.	مقدّمة مغرية تجرّ القارئ إلى داخل النصّ، والخاتمة المقنعة تترك عند القارئ شعورًا بالإغلاق والحلّ.
ب	كلمات الانتقال غالبًا ما تعمل، ولكنها لا تزال يمكن توقعها وتكون شكلية، والفقرات تأتي مع الجملة الرئيسة والدعم.	كلمات الانتقال منطقية، على الرغم من أنّها تفقد الأصالة، والأفكار مقطّعة في فقرات، والجمل الرئيسة مستخدمة بشكل صحيح.	كلمات الانتقال المتأمّلة تعرض بوضوح كيف أنّ الأفكار (الفقرات) ترتبط على امتداد القطعة، وتساعد على عرض محتوى كلّ فقرة.
ج	التتابع يبدي بعض المنطق، لكنه غير متحكّم فيه بما يكفي لعرض الأفكار بشكل متّسق.	التتابع يمنح معنى، ويمضي أبعد من الوضوح، ويُساعد القارئ على التحرّك خلال القطعة.	التتابع منطقي وفعّال، ويحرّك القطعة بسهولة من البداية إلى النهاية.
د	سرعة التقدّم مسيطر عليها بشكل جيّد إلى حدّ ما، وأحيانًا تندفع إلى الأمام بسرعة أو تتلبّث عند تفاصيل لا تهمّ.	سرعة التقدّم مسيطر عليها، وهناك مواضع لا يزال الكاتب محتاجًا أن يلقي عليها الضوء أو أن يتحرّك فيها بشكل أكثر فعالية.	سرعة التقدّم مسيطر عليها، والكاتب يعرف متى يبطئ ليفصّل ومتى يمضي إلى الأمام.
هـ	العنوان الذي لا روح له (إن كان مطلوبًا) يكرّر الموضوع أو وجهة النظر المؤيدة.	العنوان (إن كان مطلوبًا) يكتفي بأفكار صغيرة عن المحتوى بدلاً من أن يحكم قبضته على موضوع أكبر.	العنوان (إن كان مطلوبًا) أصلي ويعكس المحتوى ويحكم قبضته على الموضوع المركزي.
و	البنية تدعم أحيانًا الغرض، وفي أحيان أخرى يريد القارئ إعادة تنظيم القطعة.	البنية تعمل عامّة بشكل حسن من أجل العرض ومن أجل القارئ.	البنية تتدفق بسلاسة حتّى إنّ القارئ قلّما يفكّر فيها، واختيار البنية يناسب الغرض ويسلّط الضوء عليه.
السؤال الرئيس: هل البنية التنظيمية تقوّي الأفكار وتجعل القطعة أسهل في الفهم؟			

الملحق(أ)

قائمة إرشادات تقويم ذاتي للنقاط الستّ لسمة الكتابة (٦+١)، الصفوف (٣-١٢)

قائمة إرشادات تقويم ذاتي لنقاط الكاتب الستّ:الصوت

	غير بارع		
	١ مبتدئ	٢ ناشئ	٣ نامٍ
	يبدو الكاتب ذو قدرة سيئة، وغير منهمك في العمل، ومبتعد عن الموضوع والغرض و / أو الجمهور.	يعتمد الكاتب على حسن نيّة القارئ ليسمع أو يشعر بأيّ صوت في العبارات مثل "أحبها" أو " لقد كان أمراً هازلاً".	من الصعب إدراك صوت الكاتب، حتّى لو حاول القارئ بشكل يائس أن يسمع صوت الكاتب.
أ	الكاتب لا يتفاعل مع القارئ بأيّ طريقة، والكتابة مسطّحة بما يفضي إلى قارئ غير مشارك.	يستعمل الكاتب الصيغ الجاهزة، ممّا يسبب قلة التفاعل مع القارئ.	على الرغم من وعي الكاتب بالقارئ إلا أنه لايزال ينبذ رؤاه الشخصية لمصلحة العموميات التي تجلب السلامة.
ب	الكاتب لا يخاطر، ولا يكشف شيئاً، ويدعو القارئ للنعاس فالنوم.	يكشف الكاتب قليلاً ، لكنه لا يخاطر بما يكفي لإشراك القارئ.	يفاجئ الكاتب القارئ بصيحات دهشة غير مقصودة وبالحدّ الأدنى من المخاطرة.
ج	النغمة غير واضحة.	النغمة لا تدعم الكتابة.	النغمة مسطّحة، ولا يلتزم الكاتب بما يكتب.
د	الالتزام بالموضوع مفقود، والكتابة لا حياة فيها أو آلية، والكتابة مفرطة في الناحية الفنيّة، وهي رسمية أو اصطلاحية.	قد يكون الالتزام بالموضوع موجوداً، والكاتب لا يساعد القارئ للشعور بأيّ شئ .	يبدأ الالتزام بالموضوع في البروز ، ويحار القارئ فيما إذا كان الكاتب مهتماً بالموضوع.
هـ	الصوت غير ملائم للغرض أو الطريقة.	الصوت لا يدعم الغرض/ الطريقة، والسرد مجرد خطوط عريضة، والكتابة التفسيرية أو الإقناعية ينقصها الإيمان أو القوّة لتبعدها عن أن تكون مجرد حقائق.	يبدأ الصوت في دعم الغرض/ الطريقة على الرغم من أنّه يبقى ضعيفاً في العديد من المواضع.
السؤال الرئيس: هل كنت ستواصل قراءة هذه القطعة لو كانت أطول؟			

قائمة إرشادات تقويم ذاتي للنقاط الستّ لسمة الكتابة (٦+١)، الصفوف (٣-١٢)

قائمة إرشادات تقويم ذاتي لنقاط الكاتب الستّ:الصوت (تتمة)

	بارع		
	٤ قادر	٥ بارع	٦ استثنائي
	يبدو الكاتب مخلصاً، ولا يزال غير مشارك بالكامل، والنتيجة لطيفة أو حتى أنيقة ، على الرغم من أنّ الموضوع لا يزال غير جذّاب.	يحاول الكاتب الاقتراب من الموضوع والغرض والجمهور بطريقة مخلصة وجذّابة، والقطعة لا تزال تتخطّى الإيقاع هنا وهناك.	الكاتب يتكلّم مباشرة للقارئ بطريقة فرديّة ومقنعة وجاذبة بما يجلب الغرض، وعلى الرغم من عاطفية الكاتب إلا أنّه يحترم القارئ والغرض.
أ	يحاول الكاتب أن يصل القارئ، وله بعض اللحظات التي فيها تفاعل ناجح.	يتواصل الكاتب مع القارئ بطريقة جادّة وتدعو للسرور وأصلية.	يتفاعل الكاتب مع القارئ ويشركه بطرق تكشف عن الجوانب الشخصية.
ب	يمتع الكاتب و يدهش ويحرّك القارئ في أكثر من موضع أو موضعين.	لحظات تبصّر الكاتب ومخاطرته تحيي القطعة.	يتفاعل الكاتب مع القارئ ويشركه بطرق تكشف عن الجوانب الشخصية.
ج	النغمة تبدأ في دعم الكتابة وإثرائها.	تميل النغمة في الاتجاه الصحيح معظم الوقت.	النغمة تعطي نكهة ونسيجاً للرسالة ، وهي ملائمة .
د	الالتزام بالموضوع موجود، ووجهة نظر الكاتب تبرز في مكان أو اثنين، لكنها تصير غامضة وراء العموميات.	الالتزام بالموضوع واضح ومركّز ، ويبدأ حماس الكاتب في الانتشار.	الالتزام بالموضوع قوي، وعاطفة الكاتب نحو الموضوع واضحة وجاذبة ومنشّطة، والقارئ يريد معرفة المزيد.
هـ	الصوت ينقصه ألق الغرض والأسلوب، والسرد مخلص إن لم تكن الكتابة عاطفية أو تفسيرية أو مقنعة فينقصها المشاركة التي تبني مصداقية الموضوع.	الصوت يدعم غرض الكاتب وأسلوبه ، والسرد ممتع ويشرك القارئ، والكتابة التفسيرية أو الإقناعية تكشف لماذا اختار الكاتب الأفكار.	الصوت ملائم للغرض والأسلوب، والصوت جاذب وعاطفي ومثير للحماس.
السؤال الرئيس: هل كنت ستواصل قراءة هذه القطعة لو كانت أطول؟			

الملحق(أ)

قائمة إرشادات تقويم ذاتي للنقاط الستّ لسمة الكتابة (٦+١)، الصفوف (٣-١٢)

قائمة إرشادات تقويم ذاتي لنقاط الكاتب الستّ:اختيار المفردة

	غير بارع		
	١ مبتدئ	٢ ناشئ	٣ نامٍ
	المفردات محدودة، والكاتب يبحث عن الكلمات ليوصل المعنى، ولا توجد صور ذهنية.	تضعف المفردات ممّا ينتج عنه معنى فاسد، وتستعمل كلمات خطأ، والقارئ لا يستطيع تصوّر الرسالة أو المحتوى.	الكلمات مفهومة، وتنقصها الطاقّة، وبعض التفسير مطلوب لفهم أجزاء من القطعة.
أ	بعض الكلمات واسع بشكل مفرط أو إنها عامّة بحيث لا تبيّن الرسالة.	الكلمات غامضة جداً ومملة بحيث إنّ الرسالة محدودة وغير واضحة.	الكلمات كافية وصحيحة بمعنى عام، وتبدأ الرسالة في البروز.
ب	المفردات تربك القارئ ومتناقضة، ولا توجد الكلمات صورة ذهنية، ولا تثبت في الذهن.	المفردات لا تنوّع فيها ولا نكهة، وحتى الكلمات البسيطة خطأ، ولا توجد صورة ذهنية.	المفردات أساسية، وتسود المفردات البسيطة، ويبدأ التنوّع في العرض أكثر من الإخبار، والصورة الذهنية لا تزال غائبة.
ج	الكلمات تستخدم خطأ، وتجعل الرسالة ثانوية بالنسبة لإخفاقات الكلمة في أداء معناها.	الكلمات بسيطة بحيث تسبّب النعاس أو مبالغ فيها بحيث لا تعطي معنى.	يبدأ ظهور اختيار الكلمة الأصلية والطبيعية في الظهور، فتبدو القطعة أصلية.
د	الاستعمال الخاطئ لأجزاء الكلام يغطّي القطعة، ويربك القارئ، ولا تبرز الرسالة.	أجزاء الكلام الزائدة أو الصيغ الجاهزة تصرف النظر عن الرسالة.	أجزاء الكلام المحفوظة تعكس قلة الحرفية، واستعمال الأفعال المبنية للمجهول والإفراط في استعمال الأسماء وقلة المقيّدات النحوية تخلق رسالة غير واضحة.
	السؤال الرئيس: هل استعمال الكلمات والعبارات يخلق صورة واضحة في ذهنك؟		

قائمة إرشادات تقويم ذاتي للنقاط الستّ لسمة الكتابة (٦+١)، الصفوف (٣-١٢)

قائمة إرشادات تقويم ذاتي لنقاط الكاتب الستّ:اختيار المفردة (تتمة)

	بارع		
	٤ قادر	٥ ذو خبرة	٦ استثنائي
	المفردات وظيفية، لكن لا تزال تنقصها الحيوية، ومعنى الكاتب من السهل فهمه عموماً.	المفردات أكثر إيجازًا وملاءمة، وتبدأ الصورة الذهنية في البروز.	الكلمات موجزة وصحيحة ومن السهل فهم رسالة الكاتب.
أ	الكلمات تعمل وتبدأ في تشكيل قطعة فريدة ، ومن السهل التعرّف على الرسالة.	في معظم الحالات الكلمات مجرد صحيحة وتنقل الرسالة بوضوح.	الكلمات موجزة وصحيحة ومن السهل فهم رسالة الكاتب.
ب	تتضمّن المفردات عبارات وكلمات مألوفة تنقل المعنى لكنها نادرًا ما تسيطر على خيال القارئ، وربّما تُبرز للحظة أو لحظتين حيوية أو صورة.	المفردات قوية ومن السهل أن ترى ما يقول الكاتب بسبب اللغة المجازية والأسلوب والتشبيهات والأسلوب الشعري، وتثبت الصورة الذهنية.	المفردات جاذبة وقوية ومغرية، وتأسر عين القارئ وتثبت في الذهن، واستدعاء حفنة من العبارات والصور الذهنية يتمّ بسهولة وبصورة آلية.
ج	محاولة استخدام الكلمات الزاهية تبدى استعدادًا للتوسّع والنمو، على الرغم من أنّها أحيانًا تبعد جدًّا.	الكلمات والعبارات عادّة ما تكون صحيحة.	اختيار الكلمة طبيعي ولا يزال أصليًّا وغير مغالٍ ابدًا، وكلا الكلمات والعبارات متفرّدة وفعّالة.
د	أجزاء الكلام صحيحة ومصقولة أحيانًا، وهي وظيفية، وتبدأ في تشكيل الرسالة.	أجزاء الكلام متنوّعة وصحيحة ومختارة بعناية لتنقل الرسالة وتوضّح الرسالة وتثريها.	أجزاء الكلام صيغت بشكل حسن لتنقل الرسالة، والأفعال ذات الحيوية تنشّط، والأسماء والمقيّدات النحوية تضيف عمقًا ولونًا وخصوصية.
	السؤال الرئيس: هل استعمال الكلمات والعبارات يخلق صورة واضحة تظلّ ثابتة في عقلك؟		

الملحق(أ)

قائمة إرشادات تقويم ذاتي للنقاط الستّ لسمة الكتابة (٦+١)، الصفوف (٣-١٢)

قائمة إرشادات تقويم ذاتي لنقاط الكاتب الستّ:طلاقة الجملة

	غير بارع		
	١ مبتدئ	٢ ناشئ	٣ نامٍ
	تبنى الجمل بطريقة خطأ، وعلى القارئ أن يتمرّس ليعطي الورقة قراءة تفسيرية، ومن الصعب قراءة القطعة بصوت عالٍ.	تختلف الجمل قليلاً، وحتى تركيب الجمل السهلة يجعل القارئ يتوقّف ليقرّر ماذا قيل وكيف، ومن الصعوبة أن تقرأ القطعة بصوت عالٍ.	الجمل صحيحة من الناحية الفنية لكنها متنوّعة، وتوجد نموذجًا رخيمًا أو تجعل القارئ ينام، وتبدو القطعة آلية إذا قرأتها بصوت عالٍ.
أ	بنية الجملة مفكّكة، وغير كاملة، وغير متماسكة وضعيفة.	تبدأ بنية الجملة تعمل، لكن لها صياغة تبدو غير طبيعية.	بنية الجملة صحيحة عادةً، ولكن لا تزال الجمل غير متدفقة.
ب	لا معنى واضح للجملة (نوعها، بداياتها، الروابط، الإيقاع). وتحديد أين تبدأ الجملة وأين تنتهي من المستحيل.	هناك دليل قليل على معنى الجملة، ولجعل الجملة تتدفّق بشكل صحيح فمعظمها يحتاج إلى إعادة تركيب.	يبدأ معنى الجملة في البروز، ويستطيع القارئ أن يقرأ خلال المشكلات ويرى أين تبدأ الجملة وأين تنتهي، وتختلف الجمل قليلاً.
ج	تجعل الجمل غير التامّة من الصعب الحكم على البدايات أو التعرّف على نوع الجملة.	معظم الجمل تبدأ بنفس الطريقة ولكنها بسيطة (فاعل – فعل – مفعول به) وهي رتيبة.	الجملة البسيطة والمركبة والبدايات المتنوّعة تساعد في تقوية القطعة.
د	أدوات الربط الضعيفة أو غير الموجودة تخلق لخبطة كبيرة في اللغة، والجمل المفكّكة تجعل القطعة فوضوية.	أدوات الربط الضعيفة (و، لذا، لكن، بعد، لأن) لا تقود إلى شيء.	القليل من أدوات الربط البسيطة تقود القارئ من جملة إلى جملة، ولا تزال القطعة ضعيفة.
هـ	الإيقاع فوضوي، وليس سلساً، ولا يمكن قراءة القطعة بصوت عالٍ من دون مساعدة الكاتب حتى ولو تمرّن الإنسان على ذلك.	الإيقاع غير مقصود وربّما لا يزال فوضويًّا، والكتابة لاتستدعي القراءة الشفوية المعبّرة.	يبرز الإيقاع ويستطيع القارئ أن يقرأ بصوت مرتفع بعد عدد من المحاولات.
	السؤال الرئيس: هل تستطيع الشعور بأن التعابير تتدفّق معًا وأنت تقرأها بصوت مرتفع؟		

قائمة إرشادات تقويم ذاتي للنقاط الستّ لسمة الكتابة (٦+١)، الصفوف (٣-١٢)
قائمة إرشادات تقويم ذاتي لنقاط الكاتب الستّ: طلاقة الجملة (تتمة)

	بارع		
	٤ قادر	٤ ذو خبرة	٦ استثنائي
	الجمل متنوّعة وتتلعثم في التعبير، وتميل إلى أن تكون لطيفة وعملية على الرغم من أنّها لا تزال أكثر آلية من كونها موسيقية أو متدفقة، ومن السهل قراءتها بصوت عالٍ.	بعض الجمل ذات إيقاع وتدفّق، وتنوّع أنماط الجمل ذو بنية صحيحة، وتتدفّق بشكل حسن عندما تقرأها بصوت عالٍ.	للجمل تدفّق وإيقاع ونغمة، وهي مبنية بقوّة، وتنوّع البنية يستدعي القراءة الشفهية المعبّرة.
أ	بنية الجملة صحيحة وتبدأ في التدفّق، ولكنها غير مصوغة بشكل فني أو موسيقي.	بنية الجملة تتدفّق بشكل حسن، وتحرّك القارئ بسلاسة من خلال القطعة.	بنية الجملة قوية، ومؤكّدة ومقويّة للمعنى، وتعمل على إشراك القارئ وتحريكه من البداية إلى النهاية في شكل سلس.
ب	معنى الجملة معتدل، والجمل مبنية بشكل صحيح مع بعض التغيّر، ومتّسقة وصحيحة.	معنى الجملة قوي، ويستخدم فيها بناء قوي وتنوّعات، وقليل من الحوارات وأجزاء الجمل.	معنى الجملة قوي ويسهم في المعنى، والحوار إن كان موجودًا يبدو طبيعيًّا، وأجزاء الجمل لو استخدمت تضيف للأسلوب، والجمل متوازنة في شكل لطيف في نمطها وبداياتها وروابطها وإيقاعها.
ج	بدايات الجمل تتنوّع ولا تزال روتينية ونوعية، وتشمل أنواع الجمل: البسيطة والمركّبة وربّما المعقّدة.	بدايات الجمل متنوّعة ومتفرّدة، وأنماط الجملة الأربعة (البسيطة، والمركّبة، والمعقدة، والمركّبة/ المعقّدة) توجد توازنًا وتنوّعًا.	بدايات الجمل المنوّعة تضيف الرغبة والحيوية، وأنماط الجمل الأربعة متوازنة.
د	الروابط أصلية وتعمل على تماسك القطعة ولكنها ليست مصقولة دائماً.	الروابط الرصينة والمنوّعة تحرّك القارئ بسهولة من خلال القطعة.	تبيّن الروابط المبدعة والملائمة كيف أنّ كلّ جملة تتصل بسابقتها، وتجعل القطعة متماسكة.
هـ	الإيقاع غير متسق، وبعض الجمل يستدعي القراءة الشفهية وبعضها يبقى جامداً، وغير ملائم ومهتزّ.	الإيقاع يعمل، ويستطيع القارئ أن يقرأ بصوت مرتفع بسهولة.	الإيقاع يتدفّق، وللكتابة إيقاع ختامي، والقراءة الأولى بصوت مرتفع معبّرة وممتعة وفيها شيء من الهزل.
السؤال الرئيس: هل تستطيع الشعور بأن التعابير تتدفّق وأنت تقرأها بصوت عالٍ؟			

الملحق(أ)

قائمة إرشادات تقويم ذاتي للنقاط الستّ لسمة الكتابة (٦+١)، الصفوف (٣-١٢)

قائمة إرشادات تقويم ذاتي لنقاط الكاتب الستّ: المواضعات

	غير بارع		
	١ مبتدئ	٢ ناشئ	٣ نامٍ
	الأخطاء في المواضعات هي النموذج، وهي تصرف انتباه القارئ على نحو متكرّر، وتجعل النصّ غير مقروء.	العديد من أخطاء أنماط المواضعات المتعدّدة تتناثر من خلال النصّ.	لا يزال الكاتب يتعثّر في المواضعات حتى في المهامّ البسيطة ودائماً في الغالب في الأشياء المعقّدة.
أ	أخطاء الهجاء متكرّرة حتى بالنسبة للكلمات المبتذلة الاستعمال.	الهجاء صوتي مع العديد من الأخطاء.	الهجاء في الكلمات البسيطة خطأ، ومع ذلك يستطيع القارئ أن يفهم.
ب	الترقيم في الغالب مفقود أو غير صحيح.	الترقيم في نهاية الجمل (.؟!) صحيح، والترقيم الداخلي في العادة خطأ أو مفقود.	الترقيم غير متسق.
ج	الكتابة بالأحرف الكبيرة عشوائي وغير متسق، وأحياناً لا وجود له.	فقط أحكام كتابة الأحرف الكبيرة السهلة هي التي تطبّق على نحو صحيح.	تطبّق كتابة الأحرف الكبيرة على نحو غير متسق ما عدا أسماء الأعلام وبدايات الجمل.
د	الأخطاء في القواعد والاستعمال متكرّرة وملحوظة، وتجعل الكتابة غير مفهومة.	مشكلات خطيرة في القواعد والاستعمال من كلّ نوع تجعل الفهم صعباً.	القواعد والاستعمالات غير الملائمة تنشأ من الاعتماد بشدة على اللغة الشفوية المحكية، والمعنى مربك.
هـ	مطلوب تحرير لغوي (افتراضاً على كلّ سطر) لصقل النصّ من أجل نشره، وعلى القارئ أن يقرأ مرّة من أجل فكّ الشفرة ومرّة أخرى من أجل فهم المعنى.	لا يزال هناك المزيد من التحرير اللغوي مطلوباً من أجل النشر، والمعنى غير مؤكّد.	لازال هناك كثير من التحرير اللغوي مطلوباً من أجل النشر، على الرغم من أنّ القطعة تبدأ في إيصال المعنى.

السؤال الرئيس: كم من التحرير اللغوي يجب القيام به لجعل القطعة صالحة للتشارك مع مصدر خارجي؟

(ملحوظة: بالنسبة لسمة المواضعات مستوى الصفّ يعني كثيراً. وينبغي أن تؤسّس التوقّعات على مستوى الصفّ وأن تشمل المهارات التي تمّ تدريسها. التوقّعات لطلاب المدارس الثانوية بكلّ وضوح أعلى من تلك التي لمستويات صفوف الابتدائية).

قائمة إرشادات تقويم ذاتي للنقاط الستّ لسمة الكتابة (٦+١)، الصفوف (٣-١٢)
قائمة إرشادات تقويم ذاتي لنقاط الكاتب الستّ: المواضعات (تتمة)

	بارع		
	٤ قادر	٥ ذو خبرة	٦ استثنائي
	للكاتب سيطرة معقولة على معيار المواضعات لمستوى الصفّ، وتتمّ معالجة المواضعات أحياناً بشكل حسن، وفي أحيان أخرى تصرف الأخطاء النظر وتضعف مقروئية القطعة.	يتمدّد الكاتب محاولاً المزيد من المهمات المعقّدة، ولا يزال هناك العديد من الأخطاء، وبالنسبة لطلاب المدرسة الثانوية تمّت السيطرة على المواضعات الرئيسة.	يستعمل الكاتب مواضعات كتابة قياسية بفعالية ليقوّي المقروئية، والأخطاء قليلة، وهناك حاجة للقليل من التحرير اللغوي من أجل النشر.
أ	الهجاء عادة صحيح أو صوتي معقول على عامّة كلمات مستوى الصفّ، وليس الكلمات الأكثر صعوبة.	الهجاء على عامّة كلمات مستوى الصف صحيح، ولكنه أحياناً غير صحيح على الكلمات الأكثر صعوبة.	الهجاء صحيح عادة حتى على الكلمات الأكثر صعوبة.
ب	الترقيم الختامي عادة صحيح، والترقيم الداخلي أحياناً صحيح، وبالنسبة لطلاب الثانوي عادةً ما يكون الترقيم صحيحاً.	الترقيم صحيح ويقوّي المقروئية في كلّ المواضع ما عدا مواضع قليلة.	الترقيم صحيح ومبدع ويقود القارئ من خلال النصّ.
ج	الكتابة بالأحرف الكبيرة صحيحة في الغالب.	الكتابة بالأحرف الكبيرة صحيحة، وتستخدم الكتابة المتمرّسة بالأحرف الكبيرة.	الكتابة بالأحرف الكبيرة مفهومة على نحو شامل، وصحيحة بشكل متسق.
د	لا تزال القواعد والاستعمال الصحيحان غير متسقين وغير صحيحين، ومع ذلك فالمشكلات ليست حادّة بما يكفي لتشويه المعنى.	عادة ما تكون القواعد والاستعمال صحيحين، وهناك القليل من أخطاء القواعد ومع ذلك فالمعنى واضح.	القواعد والاستعمال صحيحان، ويسهمان في الوضوح والأسلوب، والمعنى أكثر من واضح، والقطعة جاذبة وتدعو للقراءة.
هـ	القليل المعتدل من التحرير اللغوي لا يزال مطلوباً من أجل النشر (قليل من هنا وقليل من هناك)، والمعنى واضح.	عديد من الأشياء تحتاج لتحرير لغوي قبل النشر، والمواضعات الصحيح منها أكثر من غير الصحيح، والمعنى يتمّ نقله بسهولة.	تكاد لا توجد حاجة للتحرير اللغوي قبل النشر، والكاتب يعالج المواضعات ببراعة من أجل التأثير الأسلوبي، والمعنى واضح بجلاء.

السؤال الرئيس: كم من التحرير اللغوي يجب القيام به لجعل القطعة صالحة للتشارك مع مصدر خارجي؟

(ملحوظة: بالنسبة لسمة المواضعات مستوى الصفّ يعني كثيراً. وينبغي أن تؤسّس التوقعات على مستوى الصفّ وأن تشمل المهارات التي تمّ تدريسها. التوقّعات لطلاب المدارس الثانوية بكلّ وضوح أعلى من تلك التي لمستويات صفوف الابتدائية).

الملحق(أ)

قائمة إرشادات تقويم ذاتي للنقاط الستّ لسمة الكتابة (٦+١)، الصفوف (٣-١٢)

قائمة إرشادات تقويم ذاتي لنقاط الكاتب الستّ: العرض

	غير بارع		
	١ مبتدئ	٢ ناشئ	٣ نامٍ
	عرض القطعة وتنسيقها يربك الرسالة.	عرض القطعة وتنسيقها يوصل الرسالة بوضوح في مواضع ويشوّهها في مواضع أخرى.	عرض القطعة وتنسيقها يوصل رسالة واضحة، ولا يزال يفتقر لمظهر منجز ومصقول.
أ	الحروف المكتوبة بخط اليد غير منتظمة وتمّ تشكيلها على نحو غير متسق أو غير صحيح، والمسافات غير متوازنة أو غائبة، والقارئ لا يستطيع تحديد الحروف.	الحروف المكتوبة بخط اليد والكلمات مقروءة مع مشكلات محدودة مع شكل الحرف وبنيته، والمسافات غير متسقة.	توجد الحروف المكتوبة بخط اليد قليلاً من التعثر في المقروئية، والمسافات غير متسقة.
ب	العديد من أحجام البنط تجعل القطعة قريبة من أن تكون غير مقروءة.	القليل من أحجام البنط تجعل من الصعب القراءة أو الفهم.	الأحجام والبنط قليلة في العدد، وتبدأ القطعة في الوضوح بصريًّا.
ج	لا تبصّر أُعطي للمسافات البيضاء، وهي عشوائية ومربكة، وتحديد البداية والنهاية في النصّ صعب.	فهم المسافات البيضاء يبدأ في البزوغ، على الرغم من أن القطعة تبدو ساقطة على الورقة من دون هوامش أو حدود.	المسافة البيضاء تبدأ في تأطير وموازنة القطعة، والهوامش قد تكون موجودة، على الرغم من أن بعض النصّ قد يلامس الحوافّ، والاستعمال غير متسق، والفقرات تبدأ في البزوغ.
د	الصور البصرية والرسوم البيانية والمخطّطات لا توجد، وهي غير مفهومة، و/أو لا صلة لها بالنصّ.	قد تكون الصور البصرية والرسوم البيانية والمخطّطات ذات صلة بالنصّ.	تتوافق الصور البصرية والرسوم البيانية والمخطّطات وتتكامل مع النصّ.
هـ	لا توجد علامات (عنوان، علامات بداية جمل، أرقام صفحات، عناوين فرعية)	قد تستعمل علامة واحدة (عنوان، علامة بداية جملة، أو رقم صفحة)	العلامات تستخدم ولكنها لا تنظّم أو توضّح القطعة.
السؤال الرئيس: هل القطعة المُنجزة سهل قراءتها، ومصقولة في العرض، وممتعة للعين؟			

قائمة إرشادات تقويم ذاتي للنقاط الستّ لسمة الكتابة (٦+١)، الصفوف (٣-١٢)

قائمة إرشادات تقويم ذاتي لنقاط الكاتب الستّ: العرض (تتمة)

	بارع		
	٤ قادر	٥ ذو خبرة	٦ استثنائي
	عرض القطعة وتنسيقها يعمل بطريقة معيارية يمكن توقعها، وهي توصل رسالة يبدو أنّها منجزة.	عرض القطعة وتنسيقها يقوّي فهم الرسالة، وتبدو القطعة منجزة وممتعة للعين.	عرض القطعة وتنسيقها يتجاوز أفضل القطع المنجزة، والتنسيق يوسّع فهم الرسالة، ومظهر القطعة المنجز ذو جودة عالية.
أ	الخط مقروء ، والمسافة متسقة ومتقنة.	الخط متقن ومقروء ومتسق ، والمسافة بين الحروف والكلمات موّحدة ، والنصّ سهل القراءة.	كتابة اليد تتاخم الخط ، ومن السهل قراءتها والمسافات موّحدة ، وفخر الكاتب واضح.
ب	حجم البنط متسق وملائم، ومن السهل فهم القطعة .	حجم البنط يدعو القارئ إلى داخل النصّ، والفهَم سهل.	حجم البنط يقوّي المقروئية ويثري المظهر العام، والفهم يتمّ بجلاء.
ج	المساحة البيضاء تؤطر النصّ بإيجاد الهوامش، والاستعمال لا يزال غير متسق في مجمله، وبعض الفقرات لا توجد لها مسافة بادئة، وبعضها مغلق.	تساعد المساحة البيضاء القارئ في التركيز على النصّ، والهوامش تؤطر القطعة، ومساحات بيضاء أخرى تؤطر العلامات والرسوم البيانية، والاستعمال متسق وذو مغزى، ومعظم الفقرات إما لها مسافة بادئة أو مغلقة.	المساحة البيضاء تستخدم لتؤطر على نحو أفضل وتوازن النصّ بالعلامات والرسوم البيانية، وكلّ الفقرات إما لها مسافة بادئة أو مغلقة.
د	الصور البصرية والرسوم البيانية والمخطّطات تدعم و توضّح النصّ بشكل متسق.	تثري الصور البصرية والرسوم البيانية والمخطّطات معنى النصّ وتضيف طبقة من الفهم.	تساعد الصور البصرية والرسوم البيانية والمخطّطات وتثري وتوسّع المعنى بتركيز انتباه القارئ على الرسالة.
هـ	تستخدم العلامات لتنظّم وتوضّح وتعرض كلّ القطعة.	تخدم العلامات تكامل الرسوم البيانية وإيضاح معنى القطعة.	تساعد العلامات القارئ على فهم الرسالة وتوسيع القطعة وإثرائها.
السؤال الرئيس: هل القطعة المنجزة سهل قراءتها، ومصقولة في العرض، وممتعة للعين؟			

الملحق(ب)

النقاط الست لقائمة إرشادات التقويم الذاتي لسمة الكتابة (٦+١)، الصـــف الثاني – رياض الأطفـــال (مبيّنة بالصور)
قائمة إرشـــادات التقويم الذاتي للكاتب المبتدئ في الصف الثاني من رياض الأطفال (مبيّنة بالصور):
الأفكار

استثنائي ٦	• الفكرة الكبيرة واضحة وأصلية، والموضوع تمّ تضييقه. • التفاصيل الداعمة ذات صلة وصحيحة ومحدّدة. • الصور أو الرسوم البيانية أو المخطّطات(لو كانت موجودة) تبيّن النصّ. • التركيز:تثبت الكتابة على الموضوع. • النماء وافر ومكتمل.
ذو خبرة ٥	• الفكرة الكبيرة واضحة والموضوع تمّ تضييقه. • التفاصيل الداعمة ذات صلة ومنطقية وفي الغالب محدّدة. • الصور أو الرسوم البيانية أو المخطّطات(لو كانت موجودة)تبيّن النصّ. • التركيز:عادة ما يثبت على النصّ. • النماء مكتمل.
قادر ٤	• الفكرة الكبيرة واضحة ولكنها عامّة، وهي قصة بسيطة أو شرح. • الدعم معروض في النصّ. • الصور (لو كانت موجودة) تدعم النصّ. • التركيز: يكون عامّة على الموضوع ، مع قليل من العثرات. • النماء كافٍ.
نام ٣	• الفكرة الكبيرة مبيّنة في النصّ. • الدعم قليل. • الصور(لو كانت موجودة) تقدّم تفاصيل داعمة. • التركيز:مقصور على جملة واحدة (أو يكرّر نفس الفكرة). • النماء مبسّط.

الملحق(ب)

النقاط الست لقائمة إرشادات التقويم الذاتي لسمة الكتابة (٦+١)، الصف الثاني – رياض الأطفال (مبيّنة بالصور)
قائمة إرشادات التقويم الذاتي للكاتب المبتدئ في الصف الثاني من رياض الأطفال (مبيّنة بالصور):
الأفكار (تتمة)

ناشئ ٢	• تنقل الأفكار بطريقة عامّة من خلال النصّ واللصاقات والرموز. • الدعم: غير موجود في النصّ. • الصور: تربط بكلمة أو لصاقة أو رمز. • التركيز: غير واضح ومحدود جدّاً. • النماء: غير موجود.
مبتدئ ١	• الأفكار غير واضحة، ويبدأ الإحساس بالطباعة. • الدعم: غير موجود. • الصور: غير واضحة. • التركيز: غير موجود. • النماء غير موجود.

الملحق(ب)

النقاط الست لقائمة إرشادات التقويم الذاتي لسمة الكتابة (٦+١)، الصـــف الثاني – رياض الأطفـــال (مبيّنة بالصور)
قائمة إرشـــادات التقويم الذاتي للكاتب المبتدئ في الصف الثاني من رياض الأطفال (مبيّنة بالصور): الأفكار (تتمة)

استثنائي 6	The Condo Once I built a bird condo. I had to get wood and screws. I drilled the screws with a power drill. I took a sander. I had to sand a piece of wood, I cut two holes in the wood. Then I gathered two poles that fit the holes a piece of paper with holes in it. Glue it to the poles. I had [illegible] to tennis court. Make sure it has at least two floors. and you are done.
ذو خبرة 5	I like the Denver zoo. The zoo is a fun place. Because if you want to be a vet in the zoo you need to know what kind of animal you might be working with. I want to see animals. And you might too. Because what would we be without animals. That's my story.
قادر 4	My favorite place to visit is on the playground Because lots of cinds of kids play on the playground everday! I like to push the merry-go-round.
نام 3	I Wod Like to zoo a Tigryu Hay look The Tigryu Ba Ba
ناشيء 2	lyg duys ayosoas [illegible]
مبتدئ 1	

الملحق(ب)

النقاط الست لقائمة إرشادات التقويم الذاتي لسمة الكتابة (٦+١)، الصـــــف الثاني – رياض الأطفــــال (مبيّنة بالصور)
قائمة إرشــــادات التقويم الذاتي للكاتب المبتدئ في الصف الثاني من رياض الأطفال (مبيّنة بالصور):
التنظيم

استثنائي ٦	• تعرض البنية الفكرة الرئيسة. • الصور(لو كانت موجودة) تقوّي النصّ. • الانتقالات سلسة ومتنوّعة. • الترتيب يبدي التخطيط للتأثير. • توجد مقدّمة جذّابة ونهاية نامية. • التنسيق يساعد في توجّه القارئ.
ذو خبرة ٥	• من السهل متابعة البنية. • الصور(لو كانت موجودة) توضّح النصّ. • الانتقالات متنوّعة إلى حدّ ما. • الترتيب صحيح. • توجد مقدمة جذابة وجملة خاتمة. • التنسيق واضح.
قادر ٤	• البنية موجودة بوضوح ومكتملة على نحو يمكن توقعه. • الصور(لو كانت موجودة) تعرض موضعه متأمّلة للعناصر. • الانتقالات تعمل على نحو يمكن توقعه. • الترتيب قد يتخذ طريقاً غير مباشر لكن القارئ يمكن أن يتتبعه. • توجد بداية ووسط ونهاية(النهاية). • التنسيق عامّةمضبوط في موضع العناصر.

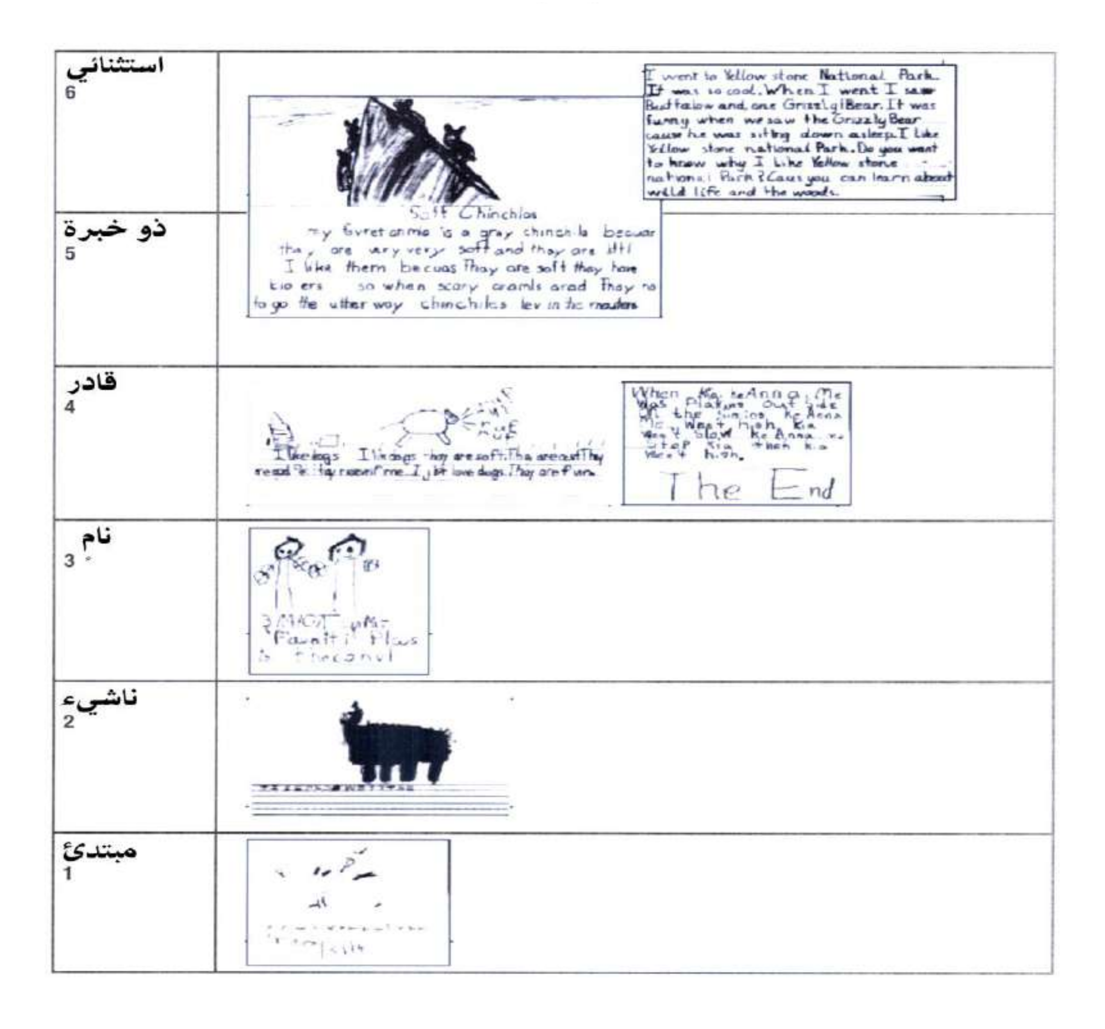
الملحق(ب)

النقاط الست لقائمة إرشادات التقويم الذاتي لسمة الكتابة (٦+١)، الصـــف الثاني – رياض الأطفـــال (مبيّنة بالصور) قائمة إرشـــادات التقويم الذاتي للكاتب المبتدئ في الصف الثاني من رياض الأطفال (مبيّنة بالصور): التنظيم (تتمة)

نام ٣	• البنية موجودة. • عناصر الصورة موضوعة على نحو منطقي. • الانتقالات إمّا غائبة أو تعتمد على الروابط ("و" و "ثمّ بعد"). • الترتيب: لا يوجد أو مربك. • يوجد بداية مجردة ووسط ولا توجد نهاية. • النصّ والصور منسقة عامة بشكل صحيح على الصفحة.
ناشئ ٢	• تبدأ البنية في البروز. • الصور تعرض محاولات لترتيب وموازنة العناصر. • الانتقالات: لا توجد. • الترتيب: لا يوجد. • تمت محاولة البداية ولا يوجد وسط أو نهاية. • علامات التنسيق تبرز(تحديد اتجاهات الشمال واليمين، موضعة الصور والنصّ، والمسافات)
مبتدئ ١	• البنية غير موجودة. • عناصر الصورة عشوائية أو متناثرة أو غير متوازنة. • الترتيب والانتقالات غير موجودين. • لا وجود للبداية والنهاية. • علامات فهم التنسيق غير موجودة.

الملحق(ب)

النقاط الست لقائمة إرشادات التقويم الذاتي لسمة الكتابة (٦+١)، الصـــف الثاني – رياض الأطفـــال (مبيّنة بالصور) قائمة إرشـــادات التقويم الذاتي للكاتب المبتدئ في الصف الثاني من رياض الأطفال (مبيّنة بالصور): التنظيم



الملحق(ب)

النقاط الست لقائمة إرشادات التقويم الذاتي لسمة الكتابة (٦+١)، الصف الثاني – رياض الأطفال (مبيّنة بالصور)

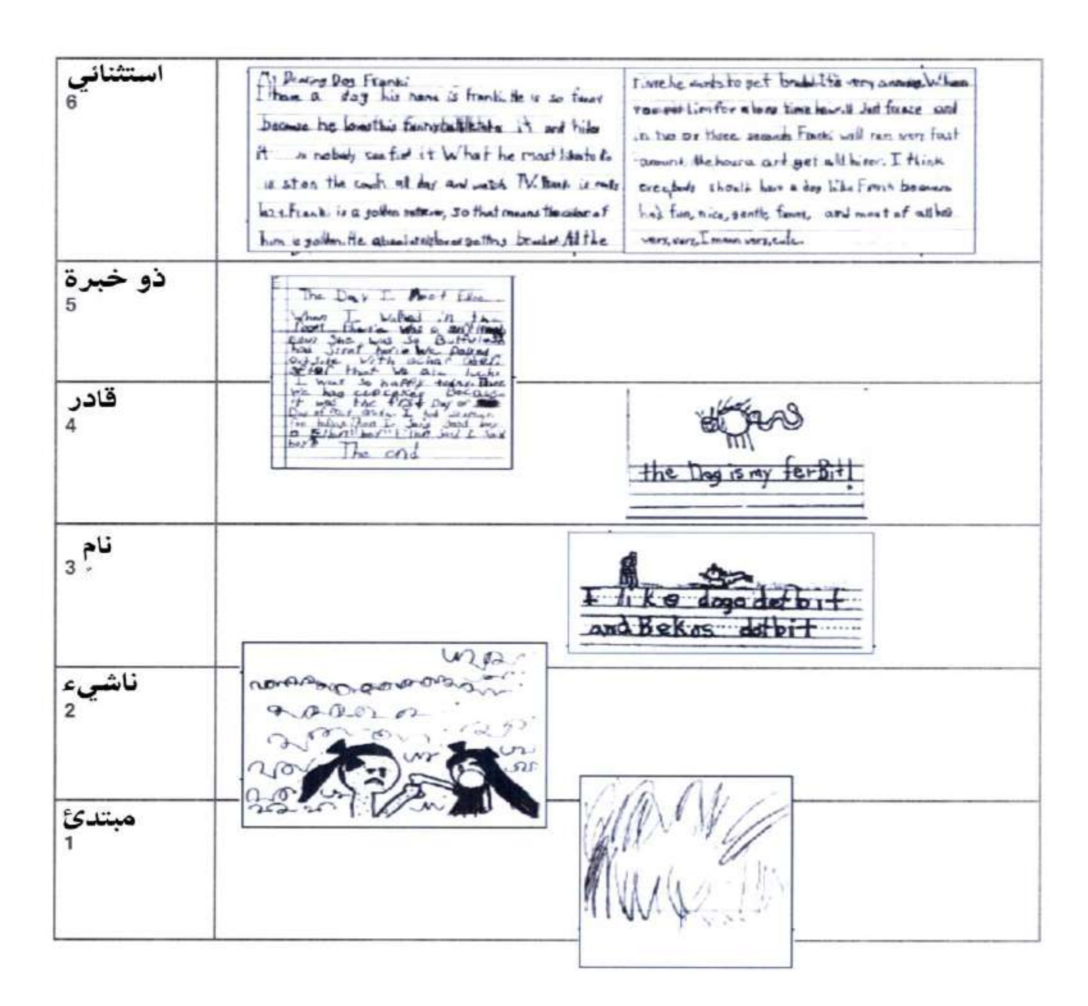
قائمة إرشادات التقويم الذاتي للكاتب المبتدئ في الصف الثاني من رياض الأطفال (مبيّنة بالصور):

الصوت

استثنائي ٦	• تعبير استثنائي عن المشاعر، والتزام بالموضوع. • الصور(لوكانت موجودة) تقوّي الحالة النفسية والجو ووجهة النظر. • يوجد وعي استثنائي بالجمهور ويجبر على القراءة. • التعبير فردي بشكل لايمكن إخطاؤه ومخلص وفريد.
ذو خبرة ٥	• مشاعر الكاتب عن الموضوع مرتفعة وواضحة. • الصور(لوكانت موجودة)تقوّي الحالة النفسية والجو . • تشرك الجمهور(هل تعلم؟). • تعبير فردي ومخلص.
قادر ٤	• توجد مشاعر يمكن تحديدها في الكتابة. • الصور(لو كانت موجودة) تأسر الجو والحالة النفسية بطريقة عامّة. • يوجد وعي بالجمهور. • تبرز الفردية من النصّ.
نامٍ ٣	• المشاعر معبّر عنها بكلمات قليلة / وترقيم("هزل"و "يعجبني" و" مفضّل" و"خط تحت كلمة" و"علامة تعجّب". • الصور تعرض تعبيرات في الوجوه والتفصيل. • يوجد وعي بالجمهور بطريقة عامّة. • التعبير الفردي موجود.
ناشئ ٢	• تُؤسر المشاعرُ العامّة بكلمات و/أو صور. • تأسر الصورُ الحالةَ النفسية أوالمشاعر البسيطة أو التصرّف. • الوعي بالجمهور ليس موجودًا بعد أو واضحًا. • يبرز التعبير الفردي.
مبتدئ ١	• لا يوجد من النصّ مايكفي لنقل الحالة النفسية أو المشاعر. • من الصعب تفسير الصور. • لا يوجد وعي بالجمهور بعد. • التعبير الفردي لا يوجد.

الملحق(ب)

النقاط الست لقائمة إرشادات التقويم الذاتي لسمة الكتابة (٦+١)، الصـــــف الثاني – رياض الأطفـــال (مبيّنة بالصور) قائمة إرشـــادات التقويم الذاتي للكاتب المبتدئ في الصف الثاني من رياض الأطفال (مبيّنة بالصور): الصوت (تتمة)



الملحق(ب)

النقاط الست لقائمة إرشادات التقويم الذاتي لسمة الكتابة (٦+١)، الصف الثاني – رياض الأطفال (مبيّنة بالصور)

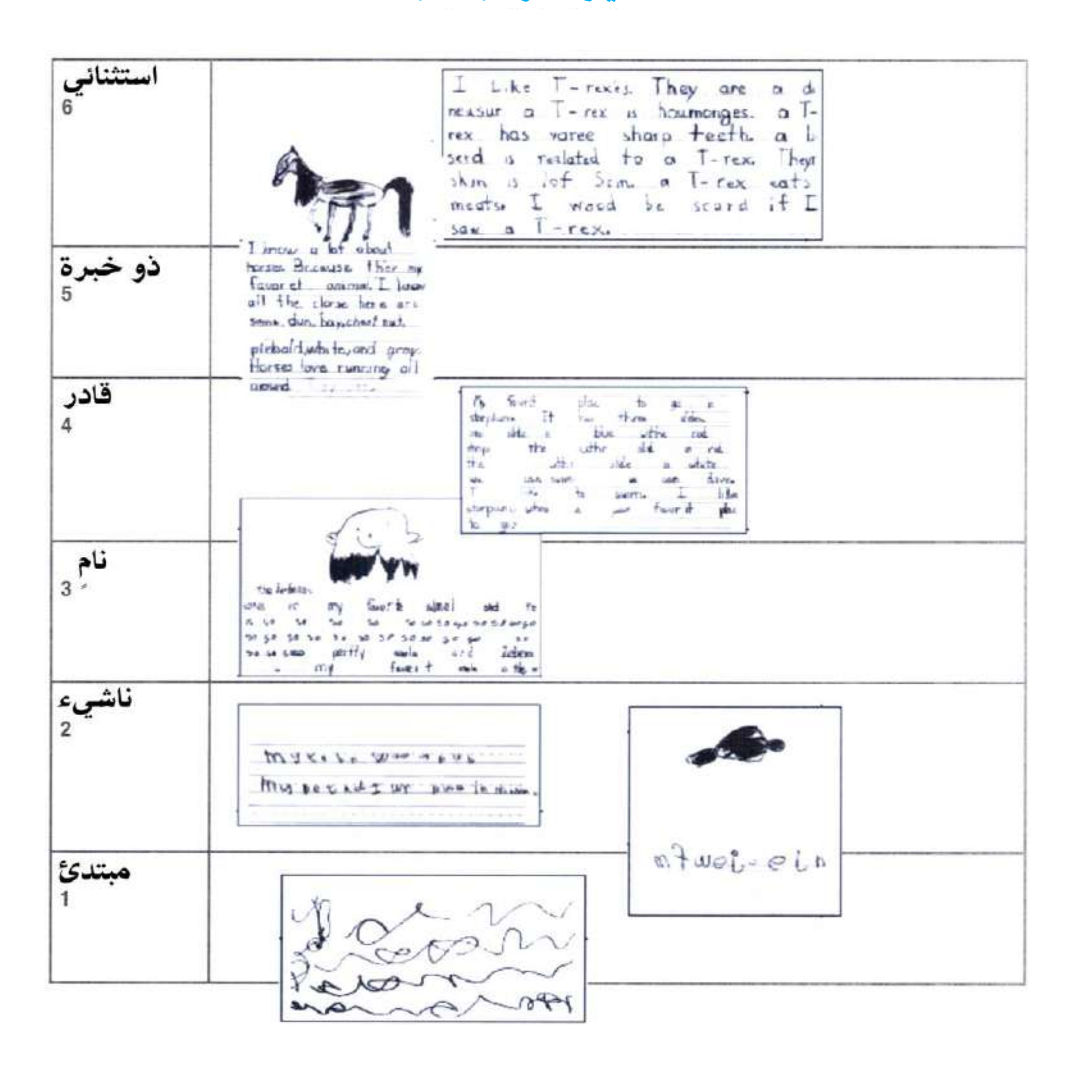
قائمة إرشادات التقويم الذاتي للكاتب المبتدئ في الصف الثاني من رياض الأطفال (مبيّنة بالصور):

اختيار المفردة

استثنائي ٦	• يتألف النصّ من كلمات تنقل رسالة كاملة. • يشتمل اختيار الكلمة علي تعابير أخّاذة لا تُنسى. • تعكس المفردات إيجازًا ودقّة. • يندر وجود التكرار.
ذو خبرة ٥	• النصّ وحده ينقل الرسالة في عدّة كلمات. • اختيار المفردة يشتمل على لحظات من الحيوية، كما وتستعمل مفردات الحياة اليومية. • المفردات تتوسّع. • التكرار لا يحدث بكثرة.
قادر ٤	• تعتمد الكلمات على نفسها في نقل الرسالة. • الكلمات أساسية وتستعمل على نحو صحيح. • المفردات في الغالب روتينية مع قليل من الاستثناءات. • يوجد بعض التكرار.
نامٍ ٣	• مجموعات الكلمة والتعبيرات تنقل الموضوع بمساعدة من الصور. • اختيار المفردة يُعطي معنى. • المفردات مقصورة على الكلمات المعروفة والآمنة. • تكرار للكلمات والتعبيرات الآمنة.
ناشئ ٢	• قليل من الكلمات تبدأ في البروز. • من الصعب فك شفرة اختيار المفردة. • تعتمد المفردات على الطباعة البيئية. • التكرار: قد يكرر حروف، حروف هجاء ،اسم ، إلخ....
مبتدئ ١	• لا وجود للكلمات (كتابة محاكاة). • اختيار المفردة:لا وجود له. • المفردات : لا وجود لها. • التكرار: أشكال حروف غير متسقة، كتابة محاكاة أو لا كتابة.

الملحق(ب)

النقاط الست لقائمة إرشادات التقويم الذاتي لسمة الكتابة (٦+١)، الصـــــف الثاني – رياض الأطفـــال (مبيّنة بالصور)
قائمة إرشـــادات التقويم الذاتي للكاتب المبتدئ في الصف الثاني من رياض الأطفال (مبيّنة بالصور): اختيار المفردة (تتمة)



الملحق(ب)

النقاط الست لقائمة إرشادات التقويم الذاتي لسمة الكتابة (٦+١)، الصـــف الثاني – رياض الأطفـــال (مبيّنة بالصور)

قائمة إرشـــادات التقويم الذاتي للكاتب المبتدئ في الصف الثاني من رياض الأطفال (مبيّنة بالصور):

طلاقة الجملة

استثنائي ٦	• توجد عديد من الجمل تختلف في بنيتها وطولها. • تختلف بدايات الجمل. • الإيقاع متدفّق ومن اللطف العمل معه. • تعمل الكلمات الروابط بسلاسة.
ذو خبرة ٥	• توجد العديد من الجمل وهي تستخدم أكثر من نمط للجملة. • تختلف بدايات الجمل. • الإيقاع متدفّق أكثر من كونه آلي، ويمكن القراءة بصوت عالٍ. • الكلمات الروابط لا تتداخل مع الطلاقة.
قادر ٤	• توفر الكتابة عينة محدودة من نمط الجملة. • لا تبدأ الجمل دائمًا بنفس الطريقة. • الإيقاع متدفّق أكثر من كونه آلي. • تبدي الكلمات الروابط بعض التنوّع.
نامٍ ٣	• معظم الجمل موجود ويمكن تفسيرها من خلال النصّ. • تبدأ الجمل بنفس الطريقة مثل:"أحب". • الإيقاع متقطّع ومتكرّر. • روابط الانتقال تخدم بوصفها موصلات بين العبارات("و" و"ثمّ").
ناشئ ٢	• جزء من الجملة قد يكون موجوداً. • قد تكرّر الكلمة أو العبارة على امتداد الصفحة لتشكّل النصّ. • الإيقاع ليس موجودًا. • كلمات الربط قد تظهر في أجزاء الجمل.
مبتدئ ١	• لا توجد جمل أو أجزاء من الجمل في النصّ. • قد تقلّد العلامات أو الخطوط أو الخربشة الكتابة من اليسار لليمين. • تقف الكلمات مفردة لوحدها. • لا وجود للروابط.

الملحق(ب)

النقاط الست لقائمة إرشادات التقويم الذاتي لسمة الكتابة (٦+١)، الصـــف الثاني – رياض الأطفــــال (مبيّنة بالصور)
قائمة إرشـــادات التقويم الذاتي للكاتب المبتدئ في الصف الثاني من رياض الأطفال (مبيّنة بالصور): طلاقة الجملة (تتمة)

استثنائي 6	Underwater for ever Samon are incredible animals. For two reasons. First, when samon are born they start out in the ocean. Then when it is time to spon they move up to rivers and streams jumping out of the water swimming as fast as the can. Clearly they take spanning serisly. Second when spanning season is over it starts all over again. The Tent One day I was building a tent. I knew I would make a tent with two rooms. One room had a living room and in the same room was a kitchen. I made a couch out of a big blanket. And I put fake food in the kitchen. The second room was the bedroom. It had a cushion blanket bed. I
ذو خبرة 5	slept in the bed for a week. I wish I had a fake toilet, sink and a bathtub. Then I would have a bathroom. Today is Wednesday. I just made cookies. I ate at five. Now I must go to bed. Then I have a tummy ache from the cookies. Goodnight
قادر 4	I like my grandma. because my cusons are car. I play. I go out. I play ball. I rid bike. We go driving. I wi to car at posu ha. I like my grama
نام 3	BLUEBunE BLUZTHEr river
ناشيء 2	Cus it isclu. Peer
مبتدئ Beginning 1	

الملحق(ب)

النقاط الست لقائمة إرشادات التقويم الذاتي لسمة الكتابة (٦+١)، الصف الثاني – رياض الأطفال (مبيّنة بالصور)
قائمة إرشادات التقويم الذاتي للكاتب المبتدئ في الصف الثاني من رياض الأطفال (مبيّنة بالصور):

استثنائي ٦	• الكتابة بالأحرف الكبيرة مضبوط في بدايات الجمل وأسماء الأعلام والعناوين. • الترقيم : ترقيم ختامي ، فاصلات متسلسلة ،وعديد من الاستعمالات المتنوّعة لأجل التأثير الأسلوبي. • الهجاء: الكلمات التي في مستوى الصفّ والكلمات الصعبة يكتب هجاؤها على نحو منطقيّ إن لم يكن بدقة. • كتابة الفقرات: المسافة البادئة متسقة.
ذو خبرة ٥	• الكتابة بالأحرف الكبيرة يستعمل بشكل صحيح في بدايات الجملة وفي أسماء العلم وفي العناوين. • الترقيم: الترقيم الختامي عادة صحيح ،وبعض الاستعمالات المتنوعة موجودة. • الهجاء: دائماً صحيح بالنسبة للكلمات في مستوى الصفّ. • القواعد والاستعمال:عادة صحيح. • كتابة الفقرات:تترك مسافة بادئة للسطر الأول.
قادر ٤	• الكتابة بالأحرف الكبيرة في بداية الجمل وفي الأسماء وفي العناوين عليه دليل. • الترقيم: الترقيم الختامي موجود. • الهجاء:الكلمات ذات الاستعمال الكثير في الصفّ غالباً صحيحة.، والكتابة الصوتية يمكن فك شفرتها. • القواعد والاستعمال: موافقة الفعل والفاعل ، والفعل لا يزالان متقطعين. • كتابة الفقرات:متقطعة أو غير موجودة.

الملحق(ب)

النقاط الست لقائمة إرشادات التقويم الذاتي لسمة الكتابة (٦+١)، الصف الثاني – رياض الأطفال (مبيّنة بالصور)
قائمة إرشادات التقويم الذاتي للكاتب المبتدئ في الصف الثاني من رياض الأطفال (مبيّنة بالصور): (تتمة)

نامٍ ٣	• الكتابة بالأحرف الكبيرة في بداية الجمل والأسماء لاتزال غير متسقة. • الترقيم: الترقيم الختامي موجود. • الهجاء:الهجاء الصوتي يُمكن فك شفرته. • القواعد والاستعمال:يوجد هيكل قواعدي ، لكن بعض الأجزاء مفقودة. • كتابة الفقرات:لا توجد.
ناشئ ٢	• الكتابة بالأحرف الكبيرة :استخدام عشوائي للأحرف الصغيرة والكبيرة. • الترقيم: لا يوجد أو غير قصدي. • الهجاء:الكلمات الصوتية ، بعض التي يمكن فك شفرتها ، و/أو الكلمات البسيطة تُكتب بشكل صحيح. • القواعد والاستعمال:بعض البنية القواعدية موجودة. • كتابة الفقرات:لا يوجد
مبتدئ ١	• الكتابة بالأحرف الكبيرة: الإحساس بالطباعة لا يزال ناشئاً. • الترقيم:لا يوجد. • الهجاء:ما قبل المرحلة الصوتية أو لا يوجد. • القواعد والاستعمال:لا يوجد • كتابة الفقرات:لا يوجد

الملحق(ب)

النقاط الست لقائمة إرشادات التقويم الذاتي لسمة الكتابة (٦+١)، الصف الثاني – رياض الأطفال (مبيّنة بالصور) قائمة إرشادات التقويم الذاتي للكاتب المبتدئ في الصف الثاني من رياض الأطفال (مبيّنة بالصور): (تتمة)

استثنائي 6	Friends are Always Stupendous! A friend is someone you play with at recess. You need to have at least one or two things in common. They need to share toys and if you are at recess and your friend wants to play, it's not nice to say you can't play. A friend is someone who does not cheat on games or is not a poor sport. A poor sport is someone who if they lose a game or get out of a game they start [illegible] calling you names and say I'M NOT PLAYING WITH YOU ANY MORE! One of my favorite things is a friend makes you giggle at jokes that they say, but the bad part is if you giggle at school you can get in trouble by the teachers. You don't have to copy your friend, for example if they like chocolate chip cookies and you don't. You should not say "me too!". This is what my friends are like. What's your friend like?
ذو خبرة 5	A Baby Elephant I went to a Zoo I saw a Elephant It was gray and It [illegible] It is a baby It loves me [illegible]
قادر 4	I like to visit Oragn becase I like to visit my Meema. I like to get the big fan leavs that she has. I like to go to the park that we can walk to and play games in the haus with Meema.
نام 3	My favorite plas is my grms haus because I play with my kuns and we go out sid to play out sid.
ناشيء 2	[illegible] I [illegible] and she [illegible] I feel [illegible] she [illegible] weth me.
مبتدئ 1	[illegible]

Source: Copyright 2010 by Education Northwest. Available at educationnorthwest.org. Reprinted with permission.

مسرد المصطلحات

Accomplishment	الإنجاز
Achievement	التحصيل
Analytic rubric	قائمة إرشاد ذاتي تحليلية
Area	المساحة
Assessment	التقويم
Assignment	واجب مدرسي
Attribute	سمة
Bottom-up approach	مقاربة من أعلى إلى أسفل
Brainstorm	طرح الأفكار
Charles law equation	معادلة قانون شارلس
Checklist	قائمة جرد
Creativity	الإبداع
Constructed response test	اختبار معدّ الاستجابة
Co-constructing rubrics	بناء قوائم إرشادات التقويم الذاتي بالمشاركة
Complex skills	مهارات مركّبة
Compliant students	طلاب مطاوعون

Conferencing	الائتمار
Content knowledge	معرفة المحتوى
Continuuum	متواصل
Continuum of quality	متواصل جودة
Conventions	مواضعات
Deductive	استدلالي
Demonstration	العرض
Demonstration of skills	عرض المهارات
Descriptive scale	مقياس وصفي مدرّج
Discernible pattern	نمط مميّز
Disciplines	التخصصات – فروع المعرفة
District curriculum	منهج المقاطعة
Division	القسمة (مصطلح رياضيات)
Domain	مجال
Evaluation	التقويم
Evaluation-centered	مرتكز على التقويم
Evidence of effectiveness	دليل الفعالية

Extraneous features	ملامح غير جوهرية
Fluency	الطلاقة
Foundational skills	مهارات تأسيسية
Foundational strategy	استراتيجية تأسيسية
Formative assessment	تقويم تكويني
Holistic rubrics	قوائم إرشادات تقويم ذاتي كلية
Horizontal axis	الحور الأفقي
Illustration	رسم توضيحي
Indention	مسافة بادئة (مصطلح في الطباعة)
Individualistic	فردي
Inductive	استقرائي
Inferential conclusions	نتائج استنتاجية
Instruction	التدريس
Instructional activity	نشاط تدريسي
Intended learning	التعلّم المستهدف
Journalling	تدوين اليوميات
Learning- focused	مرتكز على التعلّم

Learning outcomes	مخرجات تعلمية
Learning target	هدف تعلّمي
Learning curve	منحنى التعلّم
Level of inference	مستوى الاستدلال
Levels of performance	مستويات الأداء
Life cycle	دورة الحياة
Low inference	استدلال منخفض
Mathematical knowledge	المعرفة بالرياضيات
Median	المتوسط (مصطلح في الإحصاء)
Metacognition	ما وراء المعرفة
Metacognitive development	نماء ما وراء معرفي
Mini-lessons	دروس مصغّرة
Misinterpretation	إساءة التفسير
Mode	المنوال (مصطلح في الإحصاء)
Modeling	النمذجة
Multidimensional	متعدّد الأبعاد
Multiplication	الضرب (مصطلح في الرياضيات)

Multipoint test	اختبار متعدّد النقاط
Multistep mproblem	مسألة متعدّدة الخطوات
Narrative writing	الكتابة السردية
Numerical scale	مقياس عددي
Overall rating	تصنيف شامل
Peer assessment	تقويم الأقران
Percentage	النسبة المئوية
Percentage range	مدى النسبة المئوية
Performance	الأداء
Performance level	مستوى الأداء
Periodic table	الجدول الدوري
Phrasing	الصياغة
Pitfalls	مزالق
Planetary orbits	مدارات كوكبية
Point- based scoring	منح الدرجات القائم على النقاط
Problem solving	حلّ المسألة
Proficiency	البراعة

Proficiency- based rubrics	قوائم إرشادات التقويم الذاتي القائمة على البراعة
Proficiency scale	مقياس البراعة
Quiz	مسابقة
Range of progress	مدى التقدّم
Reading fluency	طلاقة القراءة
Reasoning	التعليل
Reference point	نقطة قياس مرجعية
Reprt grade card	بطاقة تقرير الدرجة
Rubric	قائمة إرشادات تقويم ذاتي
Scaffolded self reflection	التأمل الذاتيّ المعان
Scoring schemes	مشاريع تسجيل الدرجات
Self efficacy	التأثير الذاتي
Self – evaluation	التقويم الذاتي
Sentencing skills	مهارات النطق بالحكم
Solution strategy	استراتيجية حلّ
Standard – based grading	منح الدرجات القائم على المعيار
Substantive judgement	حكم موضوعي

Summative assessment	تقويم ختامي
Surface- level skills	مهارات المستوى السطحي
Target students	طلاب مستهدفون
Task-based	قائم على المهمة
Top-down approach	مقاربة من أسفل إلى أعلى
Total performance	الأداء الشامل
Trojan horses	أحصنة طروادة
Unit plans	خطط وحدة دراسية
Welding	اللحام
Well-constructed rubric	قائمة إرشادات تقويم ذاتي متقنة الإعداد
Wordsmithing	صناعة الكلام

قائمة المراجع

Andrade, H. L., Du, Y., & Mycek, K. (2010). Rubric-referenced self-assessment and middle school students' writing. *Assessment in Education, 17*(2), 199–214.

Andrade, H. L., Du, Y., & Wang, X. (2008). Putting rubrics to the test: The effect of a model, criteria generation, and rubric-referenced self-assessment on elementary students' writing. *Educational Measurement: Issues and Practice, 27*(2), 3–13.

Arter, J. A., & Chappuis, J. (2006). *Creating and recognizing quality rubrics*. Boston: Pearson.

Arter, J. A., & McTighe, J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Arter, J. A., Spandel, V., Culham, R., & Pollard, J. (1994). *The impact of teaching students to be self-assessors of writing*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco. ERIC Document Reproduction Service No. ED370975.

Brookhart, S. M. (1993). Assessing student achievement with term papers and written reports. *Educational Measurement: Issues and Practice, 12*(1), 40–47.

Brookhart, S. M. (1999). Teaching about communicating assessment results and grading. *Educational Measurement: Issues and Practice, 18*(1), 5–13.

Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. Alexandria, VA: ASCD.

Brookhart, S. M. (2011). *Grading and learning: Practices that support student achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree.

California State Department of Education. (1989). *A question of thinking: A first look at students' performance on open-ended questions in mathematics*. Sacramento, CA: Author. ERIC Document No. ED315289.

Chapman, V. G., & Inman, M. D. (2009). A conundrum: Rubrics or creativity/metacognitive development? *Educational HORIZONS, 87*(3), 198–202.

Chappuis, J. (2009). *Seven strategies of assessment for learning*. Boston: Pearson.

Chappuis, J., Stiggins, R., Chappuis, S., & Arter, J. (2012). *Classroom assessment for student learning: Doing it right—using it well* (2nd ed.). Boston: Pearson.

Chappuis, S., & Stiggins, R. J. (2002). Classroom assessment for learning. *Educational Leadership, 60*(1), 40–43.

Coe, M., Hanita, M., Nishioka, V., & Smiley, R. (2011, December). *An investigation of the impact of the 6+1 Trait Writing model on grade 5 student writing achievement: Final report*. NCEE Report 2012-4010. Washington, DC: U.S. Department of Education.

Goldberg, G. L., & Roswell, B. S. (1999–2000). From perception to practice: The impact of teachers' scoring experience on performance-based instruction and classroom assessment. *Educational Assessment, 6*(4), 257–290.

Hafner, J. C., & Hafner, P. M. (2003). Quantitative analysis of the rubric as an assessment tool: An empirical study of student peer-group rating. *International Journal of Science Education, 25*(12), 1509–1528.

Heritage, M. (2010). *Formative assessment: Making it happen in the classroom*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Higgins, K. M., Harris, N. A., & Kuehn, L. L. (1994). Placing assessment into the hands of young children: A study of student-generated criteria and self-assessment. *Educational Assessment, 2*(4), 309–324.

Kozlow, M., & Bellamy, P. (2004). *Experimental study on the impact of the 6+1 Trait® Writing Model on student achievement in writing*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory. Retrieved January 16, 2012, from http://educationnorthwest.org/webfm_send/134

Lane, S., Liu, M., Ankenmann, R. D., & Stone, C. A. (1996). Generalizability and validity of a mathematics performance assessment. *Journal of Educational Measurement, 33*(1), 71–92.

Moss, C. M., & Brookhart, S. M. (2009). *Advancing formative assessment in every classroom: A guide for instructional leaders*. Alexandria, VA: ASCD.

Moss, C. M., & Brookhart, S. M. (2012). *Learning targets: Helping students aim for understanding in today's lesson*. Alexandria, VA: ASCD.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.

Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2011). *Educational assessment of students* (6th ed.). Boston: Pearson.

O'Connor, K. (2011). *A repair kit for grading: 15 fixes for broken grades* (2nd ed.). Boston: Pearson.

Parker, R., & Breyfogle, M. L. (2011). Learning to write about mathematics. *Teaching Children Mathematics, 18*(2), 90–99.

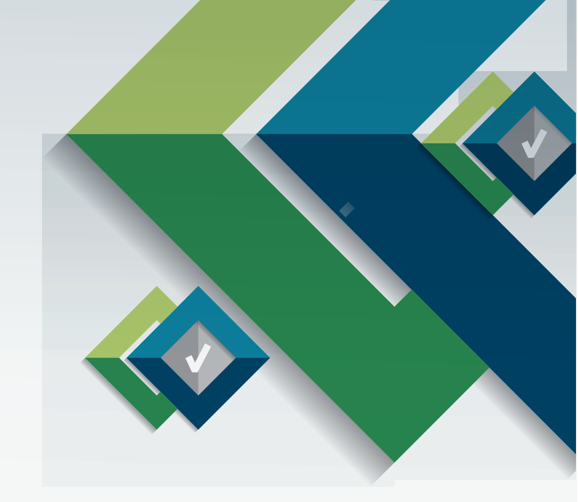
Perkins, D. N. (1981). *The mind's best work*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Rolheiser, C. (2002). Student self-evaluation in grade 5–6 mathematics: Effects on problem-solving achievement. *Educational Assessment, 8*, 43–58.

Ross, J. A., & Starling, M. (2008). Self-assessment in a technology-supported environment: The case of grade 9 geography. *Assessment in Education, 15*(2), 183–199.

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science, 18*, 119–144.

Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree.



كيف تصمم **قوائم إرشادات التقويم الذاتي**
وكيف تستخدمها في التقويم التكويني ومنح الدرجات

ما قوائم إرشادات التقويم الذاتي؟
هي مجموعة متماسكة من المعايير تصف مستويات جودة أداء الطالب.. ألا يعد هذا التعريف بسيطًا بما فيه الكفاية! وعلى الرغم من ذلك فعادة يساء فـهم هذا التعريف واستخدامه..
والخبر السار هو أنه عندما تصمم قوائم إرشـــادات التقويم الذاتي وتستخدم بشكل صحيح فإنها تصبح أدوات قوية تدعم التدريس الصفي وتعزز تعلم الطلاب.
وفي هذا الدليل الشـــامل تقوم المؤلفة سوزان بروكهارت بتعريف اثنين من العناصر الأساسية للقوائم الفعالة: (1) المعايير ذات الصلة بالتعلّـــم (وليس المهـــام) التي يطلب من الطلاب إظهارها. و(2) وصف واضح للأداء عبر سلسلة متصلة من الجودة.
وتحدد المؤلفة الفرق بين أنواع عديدة من قوائم إرشادات التقويم الذاتي (على سبيل المثال؛ القوائم العامة مقابل القوائم محـــددة المهام، والتحليلية مقابل الكلية) وتوضح متى يكون استخدام كل نوع من هذه القوائم مناسبـًــا، وتســـلط الضوء على أمثلة من جميع المراحل الدراسية، وفي مجالات متنوعة من المحتوى.
بالإضافة إلى ذلك، تتناول المؤلفة في هذا الكتاب ما يلي:

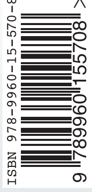
- المفاهيم الشائعة والخاطئة حول قوائم إرشادات التقويم الذاتي.
- الاختلافـــات المهمة بين هذه القوائم وغيرها من أدوات التقويم مثل قوائم الرصد ومعايير التقييم، ومتى يمكن لهذه البدائل أن تكون مفيدة.
- كيفية اســـتخدام قوائم إرشادات التقويم الذاتي في التقويم التكويني ومنح الدرجات، بما في ذلك منح الدرجات القائم على المعايير ودرجات بطاقات التقرير.

وبما أن هذا الكتاب معني به التربويون الذين لديهم دراية بقوائم إرشـــادات التقويم الذاتي وغيرهم، فإنه يعدّ مصدرًا كاملاً لكتابة قوائم إرشادات فعالة، والاختيار بحكمة من بين قوائم الإرشادات المتاحة على شبكة الإنترنت وغيرها من المصادر الأخرى. ويمكن لهذه القوائم - عند اســـتخدامها بشكل مناسب - أن تحســـن النتائج من خلال مساعدة المعلمين في التدريس ومساعدة الطلاب على التعلّم.





للحصول على مزيد من النسخ اتصل على الموزع الوحيد
لإصدارات مكتب التربية العربي لدول الخليج: **مكتبة تربية الغد**
جوال: +966 505446480 - +966 503421124
هاتف: +966 11 2084244 فاكس: +966 11 4715983
ص.ب: 325338 الرياض 11371 المملكة العربية السعودية



ISBN 978-9960-15-570-8